الدكتور ماجد عرسان الكيلاني

تَطوُّر مَفهُوم

النظريّة التربويّة الإسلاميّة

دراسة منهجيّة في الأصول التاريخيّة للتربية الإسلاميّة

دار ابن كثير
دمشق - بيروت

مكتبة دار التراث
المدينة المنورة - ص.ب ١٦٤٧

تطوّر مفهوم
النظريّة التربويّة الإسلاميّة

دراسة منهجيّة في الأصول التاريخية للتربية الإسلاميّة

تأليف
الدكتور ماجد عرسان الكيلاني

دار ابن كثير
دمشق - بيروت

مكتبة دار التراث
المدينة المنورة - ص.ب ١٦٤٧

بسم الله الرحمن الرحيم

حقوق الطبع محفوظة

الطبعة الثانية
١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م

مزيدة ومنقحة

تقديم الطبعة الأولى

إن مما يتسم به المجتمع العربي خاصة والإسلامي عامة في مرحلة تطوره الحديث ظاهرة العودة إلى الذاتية بعد عهد ضياع وغيبوبة أعقبه عهد فتنة وتبعية لا يزال يسود كثيراً من البيئات في هذين المجتمعين.

إن العودة إلى الذات تبدأ من الرغبة والشعور المتميز ثم تمر بمرحلة البحث والتلمس عن معالم التراث في شتى مجالات الفكر وميادين السلوك وآفاق الحضارة لتنتهي بمرحلة تحقيق الذات والإسهام الإيجابي حواراً أو صراعاً على الصعيد العالمي الإنساني.

إن هذا البحث الذي قام به الأستاذ ماجد الكيلاني يمثل هذه الظاهرة ظاهرة العودة إلى الذات في مرحلة البحث لتحديد المعالم وبعث التراث ليكون حياً متكيفاً مع ظروف الحياة المعاصرة وذلك في أهم الميادين وهو ميدان التربية بعنصريها العلمي النظري والعملي السلوكي.

إن لهذا البحث عن أصول التربية الإسلامية ثم عن صياغتها في نظرية أو نظريات عبر العصور التاريخية أهمية بالغة. ذلك أنه يفسح المجال أولاً لتحديد موقع التربية الإسلامية ونظرياتها في تاريخ التربية وأنه من جهة ثانية بعث وإحياء لنظرة في التربية يحتاج إليها أشد الحاجة حالياً المجتمع الإسلامي عامة والعربي خاصة فيصوغها مراعياً اعتبارات العصر وظروف الحياة.

ذلك أن هذه النظرة التربوية المستمدة من الإسلام في أصليه

الأساسيين الكتاب والسنة بشمولها واستيعابها للجوانب المادية والمعنوية، العلمية والأخلاقية، النظرية والعملية، من الحياة الإنسانية، تلبي حاجة العصر إلى التنسيق بين المطالب المادية والأهداف الأخلاقية في الحياة. وإن الغرب الذي يشكو نقصه في الجانب الأخلاقي والروحي يتطلع إلى تدارك هذا النقص بالحوار مع المدنيات الأخرى وخاصة الإسلام، كما عبر عن ذلك بصراحة روجه كارودي، ومن قبله توينبي والدوس هكسلي وغيرهم، ممن صرح بالإسلام أو اكتفى بتحديد المواصفات التي تنطبق عليه.

لقد وجد الفكر الحديث نفسه أخيراً في موقف حرج محير. ذلك أنه حين أراد أن يتدارك النقص الروحي والأخلاقي وجد نفسه أمام أديان وفلسفات تقوم على الخلط والتداخل بين ميداني الطبيعة وما وراء الطبيعة وفي ذلك خسران كبير للمنجزات العقلية في ميدان الطبيعة التي تمت عن طريق البحث الموضوعي والوضعي معاً.

إن الفكر الحديث إذ يلجأ للإسلام سيجد نفسه في منأى عن هذا المأزق الواقع بين أمرين أحلاهما مر، ذلك أنه سيقدم نظرته التي تخصص لكل من عالم الطبيعة وعالم ما وراء الطبيعة، عالم الشهادة وعالم الغيب، دائرته خاصة به ومنتهجاً خاصاً فلا تداخل ولا التباس، بل تكامل وتعاون بين العالمين.

إن الجمع بين العلم والتكنولوجيا والأخلاق هدف تسعى إليه الإنسانية كلها، وتجد صعوبة في تحقيقه في إطار النظم التربوية القائمة، ويمكن أن تجده في إطار نظام إسلامي للتربية، بسبب استيعاب الإسلام للأهداف الثلاثة وتنسيقه بينها بانسجام. ولذلك يأتي هذا البحث في الوقت المناسب. إن كتاب الأستاذ الكيلاني يشتمل على استعراض شامل لأصول التربية الإسلامية في مصادر الإسلام الأساسية وللنظريات التي بنيت عليها واستمدت منها خلال العصور الإسلامية.

وقد استعرض المؤلف مؤلفات الباحثين الذين تقدموه في هذا الميدان الأساتذة الأهواني وطلس وشلبي وعبد الدايم وناخستين استعراضاً نقدياً

جيداً، يتلخص في أنهم جالوا في أطراف الموضوع ولم يعالجوه في الصميم ولا بحثوه في أصوله ومنهجه ومنهم - وهو مهدي ناخستين - ومن كان منحرفاً متحيزاً شغله تعصبه عن رؤية الحقيقة وكانت نتائج بحثه خاطئة لما في بحثه من تزييف وتشويه ومغالطات دفعه إلى ذلك حقده على العرب وكراهيته لهم، وتعصبه للفرس[1].

حاول الأستاذ الكيلاني أن يبني الأساس التربوي في الإسلام مستمداً عناصره من الكتاب والسنة أو بتعبير آخر حاول أن يستخرج صورة الإنسان المثالي كما يبدو من نصوص الكتاب والسنة والذي يعتبر تحقيقه هدف التربية الإسلامية. وقد أحسن المؤلف كل الإحسان وكان دقيقاً حينما فصل بين ما سماه (الأصول التربوية في الكتاب والسنة) وبين (النظرية التربوية الإسلامية) التي هي مجموع آراء المفكرين المسلمين من فقهاء وغيرهم خلال العصور الإسلامية، وهي (نظرية) لأنها تمثل وجهة نظر بشرية معرضة للتعديل والتلميح، وإن كانت مستمدة من (أصول) و(أسس) موجودة في نصوص الوحي المنزل وأحاديث الرسول المعصوم ﷺ. وقد خصص للأصول فصلاً خاصاً عرض فيه استنتاجه للهدف المثالي للإنسان بناءعلى عناصر تكوينه من طين وروح في مزيج منسجم متناسق ثم أعقب ذلك ببيان أهداف التربية الإسلامية كما تبدو له من القرآن والسنة. إن استخراج صورة الإنسان في واقعه وفي مثاليته المستهدفة من نصوص القرآن مكتملة ومفسرة بالأحاديث النبوية وصياغته في نظرة شاملة مترابطة أمر يحتاج إلى سعة اطلاع وتعمق في فهم القرآن وأهدافه ومقاصده، ولذلك فهو مجال تنافس الباحثين، شأنهم في ذلك شأن الباحثين في الطبيعة ليستخرجوا من ظواهرها سننها وقوانينها.

لذلك يحق لنا أن نعتبر أن ما عرضه الأستاذ الكيلاني هو جهده

---

(١) من مغالطات ناخستين قوله أن من أهداف التربية اعتبار القرآن الكريم مصدر المعرفة. وكأنه يريد بذلك إيهام القارىء أن الإسلام لا يعتمد العقل والتفكير مصدراً للمعرفة. مع أن هذا غير صحيح لأن القرآن نفسه جعل العقل من مصادر المعرفة بل هو مصدرها بالنسبة للحوادث الكونية.

الشخصي المضاف إلى جهود الباحثين الذين رجع إليهم في صياغة نظرة القرآن إلى الإنسان وأهدافه ثم إلى الوسائل التربوية التي تؤهله للقيام بمهمته وبلوغ أهدافه. فهنا إذن مجال للعودة إلى هذا العرض لإخراجه في صيغة أخرى تكون أكثر استيعاباً وأعمق أبعاداً وأدق تحديداً.

أما القسم الثاني من الكتاب فهو ما سماه بحق (النظرية التربوية الإسلامية) ولو سماه نظريات المربين والمفكرين المسلمين لما عدا الحق كذلك لأنها ـ كما قلنا آنفاً ـ اجتهادات في إطار الإسلام ونصوصه الأصلية. وقد عرض المؤلف هذا القسم على أساس اعتبارين أولهما العصر فقد أقام بحثه على أساس (تطور) النظرية التربوية الإسلامية خلال العصور وثانيهما اختيار المربين والمفكرين في مجال التربية واستخراج آرائهم في التربية وطرائقها على تنوع اختصاصاتهم من فقهاء ومحدثين ومتكلمين ومتصوفين وأدباء.

لا شك أن المادة التي قدمها الأستاذ الكيلاني غزيرة ولكنها تضع القارىء أمام حشد كثيف ينأى عن النظرة التحليلية المتأنية. ولكن عذر المؤلف، وهو عذر مقبول، هو ضرورة وضع الإطار الشامل أولاً، ثم العودة لمن شاء بعد ذلك إلى التحليل والتدقيق والاقتصار على مفكر أو عصر. على أني أرى أنه أغفل اثنين من أعلام المفكرين في ميدان التربية وهما الراغب الأصفهاني وهو متقدم على الغزالي، ويبدو لي أنه استفاد منه ونقل عنه، والثاني وهو الإمام الشاطبي الأندلسي (٧٩٠ هـ) (الموافقات جـ ١ ص ١٧٦ ـ ١٨١)[1].

لا شك أن (التربية) تشمل عنصرين أحدهما فلسفتها وأهدافها وأسسها وثانيهما طرائقها ووسائلها وقد جمع الأستاذ الكيلاني كلا العنصرين في بحثه

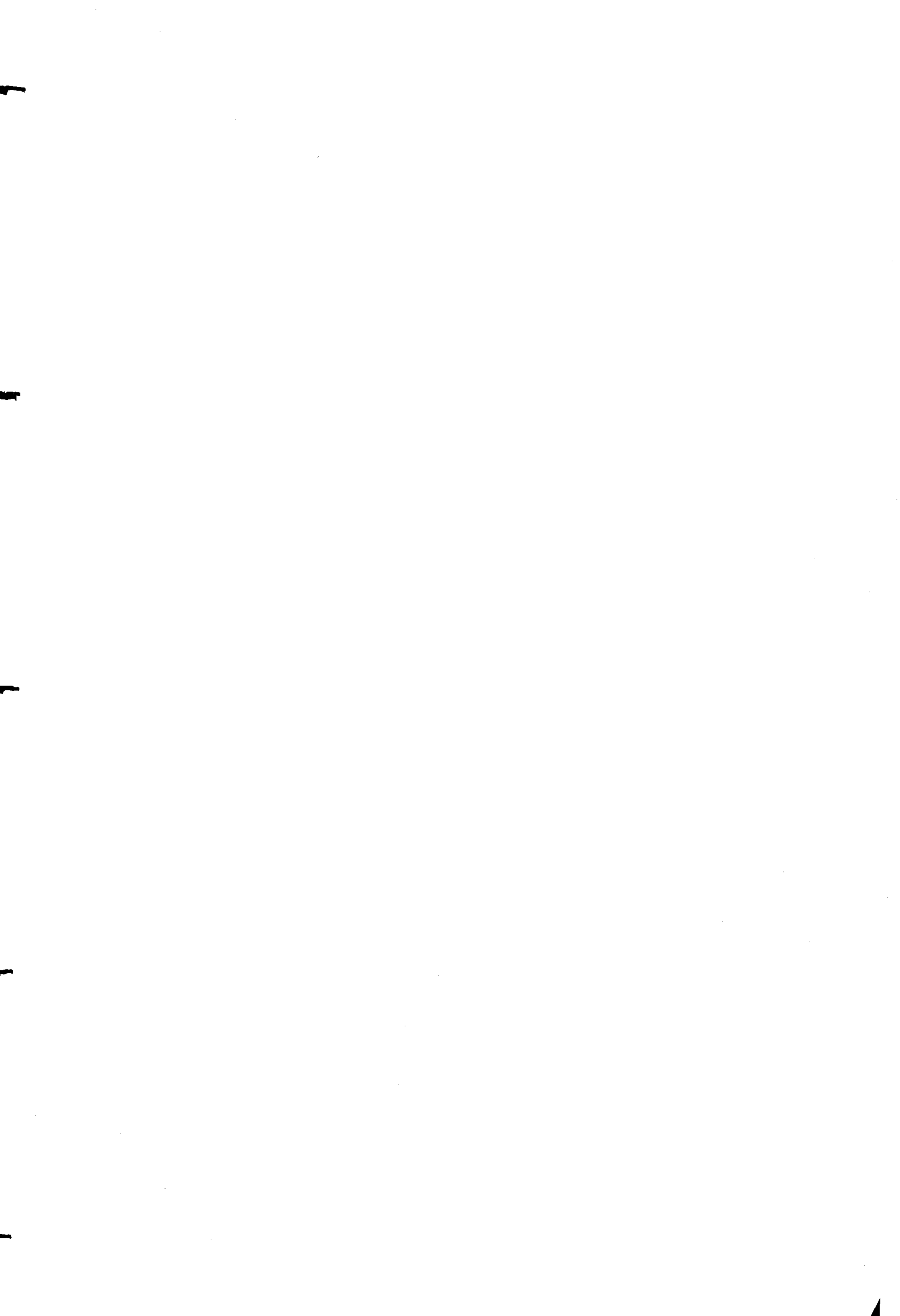
---

(١) انظر بحثنا المنشور عن هذا الموضوع في مجلة المعلم العربي.
عند مراجعة ما أشار له الأستاذ المبارك لم أجد ما يستدعي إنجاز ما اقترحه لأنه لن يسهم كثيراً في إبراز مسيرة الفكر التربوي الإسلامي ـ المؤلف.

من غير تخصيص فصول خاصة لكل منهما. ولا يزال المجال متسعاً للباحثين لاستنباط الخصائص المميزة للتربية الإسلامية ومنها على سبيل المثال أن العلم - تعلماً وتعليماً - هو للجميع وليس احترافاً لفئة ومن أهداف هذه الخصائص كذلك مبدأ التوازن بين الأهداف أو كما سماه القرآن الكريم (القسط) وهو إعطاء كل من الجسم والعقل والروح حقه مع مراعاة الأولوية بينهما في الجمع والتنسيق. وهو أمر أشار إليه الأستاذ الكيلاني إشارة سريعة في كتابه، وقد أطلق عليه القرآن لفظ (القسط) وهو إعطاء كل شيء حقه.

إن الأستاذ الكيلاني في وضعه لهذا التصميم الشامل والتخطيط الجامع لبناء صرح (التربية الإسلامية) في أصلها الثابت وتاريخها المتطور يستحق التقدير والشكر ليس من المنتمين إلى المجتمع العربي والإسلامي فحسب بل من أبناء الإنسانية كلهم المتطلعين جميعاً لتحقيق المثل العليا في «الإنسان الكامل» الذي يقوم بما يكلفه الله به من خلافته في هذه الأرض فيرضي ربه ويبلغ السعادة الخالدة. وإنا لبحوث الأستاذ الكيلاني التي يعدها توسيعاً وتعميقاً لبعض الجوانب التي عالجها في كتابه لمنتظرون، سدد الله خطاه وأدام توفيقه.

محمد المبارك
الأستاذ والمستشار في جامعة
الملك عبد العزيز بجدة
عميد كلية الشريعة بدمشق سابقاً



تقديم الطبعة الثانية

إن دراسة التربية الإسلامية بأصولها وتاريخها أمر تزداد أهميته وتزداد الحاجة إليه خاصة في هذه المرحلة الحرجة التي يمر بها العالم الإسلامي.

فما من شك أن ما تواجهه المجتمعات الإسلامية من ضخامة التحديات وتزاحم المشكلات سببه ما في النفوس من مفاهيم وتصورات، وقيم واتجاهات؛ لذلك كانت دراسة النظم التربوية التي تفرز هذه المحتويات النفسية وتوجهها أمراً يأتي في رأس قائمة الواجبات التي تتطلبها المسؤوليات المفروضة لأن في تغييرها تغيير لما في المجتمع من أحوال اجتماعية واقتصادية وأزمات سياسية وغير ذلك.

﴿ إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم ﴾.

ولكن التغيير المطلوب لا يكون بالانتقال من تقليد إلى تقليد ولا بإهمال نظم تربوية موروثة واستبدالها بنظم تربوية مستعارة. فمنذ مطلع هذا القرن والمربون في العالم الإسلامي ـ وخاصة من هم في الجزء العربي منه ـ ينقسمون إلى أنصار للقديم الموروث وأنصار للجديد المستعار، ويتجادلون بأساليب خطابية حول الموقف الذي يجب اتخاذه من نظم التربية المطروحة. وكان الطرفان يتشابهان في المنهاج ويختلفان في الشعار. كلاهما يشيد بما يدعو إليه ويهاجم ويقدح ما ينفر منه ـ دون محاولة للدرس أو التحليل ـ يصدق عليهم ما قاله الصحابي الجليل عبدالله بن مسعود: في آخر الزمان يكثر الخطباء ويقل الفقهاء!!

إن المشكلة ليست في نظم التربية الموروثة، أو نظم التربية المستعارة، ولكنها مشكلة الأسلوب الذي نتعامل به مع الأفكار والنظم التربوية. سواء منها القديم أو المستورد.

فنحن نحقن عقولنا ـ وعقول ناشئتنا ـ بالأفكار ولا نهضمها ولا ندربهم على هضمها وتكون النتيجة هي قتل التفكير والابتكار. والفرق بين هضم الأفكار وحقنها كالفرق ـ تماماً ـ بين الحقن بالطعام وهضم الطعام. فلو أن إنساناً قال لنفسه لماذا أتعب نفسي بغلي الحليب وشربه وملء معدتي به! دعني أصبه مباشرة في شراييني لينقله الدم إلى حيث يراد لكانت النتيجة إفساد تركيب الدم ولربما قتلَ الإنسانَ هذا، أما حين نتناوله لتهضمه معدنا فإنه يمر في عمليات دقيقية من التحليل والتركيب والفرز، ثم يوزع ما كان صالحاً منه على الأعضاء وما كان غير صالح يطرد خارج الجسم.

وكذلك الفرق بين هضم الأفكار والحقن بالأفكار؛ هضم الأفكار يمرر الأفكار أولاً على عقول الباحثين والدارسين لتقوم بتحليلها وفرزها وتركيبها بما يلائم حاجات الزمان والمكان ثم يستبعد ما لا يلائم أياً من الزمان أو المكان، ثم يطبقها في واقع الحياة ثم يقوّم النتائج الحاصلة. أما حقن الأفكار فهو يتناولها رأساً من مصادرها ويصبها في عقول الناشئة وتكون النتيجة إفساد أساليب التفكير عندهم وتشتيتها بين الحاضر والماضي أو بين مجتمعهم والمجتمعات الأخرى. وهذا هو الأسلوب الذي يتبعه جمهور المختصين في التربية من أنصار القديم والحديث سواء.

والأفكار التي نتعرض لها ـ من ناحية مصدرها ـ قسمان: قسم انحدر إلينا من آبائنا الأولين. وقسم يولده حاضرنا خلال تفاعلنا مع هذا الحاضر، أو يهب علينا من خارج خلال تفاعلنا مع هذا الخارج.

ومن الخطورة أن نتخذ موقفاً مسبقاً من أي من النوعين دون أن نفحصه ونهضمه ونجربه ونقومه، وهذه الدراسة تركز على القسم الأول الذي تسلمناه من آبائنا. فتبدأ بأصول الفكر التربوي الإسلامي ثم تتبع مسيرته التاريخية وتتفحص ما عراه من تطور حتى تسلمته الأجيال الحاضرة.

ولعل حوافز هذه الدراسة وقناعة جميع الأطراف بضرورتها، تقوى وتشتد حين نرى أن أعلام الفكر التربوي في أمريكا وأوروبا وروسيا - وهم يعدون الخبراء الذين يتعاملون مع أقطار الشرق الأوسط - ينعون على طلبتهم تجاهل (نظام تربوي) أقام حضارة استمرت توجه مسيرة الحضارة البشرية قروناً عديدة. ومن أمثلة ذلك ما كتبه البروفسور - بيارد دودج - حيث قال:

«حين يدرس الطلبة التربية في العصور الوسطى كثيراً ما ينسون أنه وجد إلى جانب التعليم اللاتيني جنباً إلى جنب ثقافة عربية مزدهرة امتدت من إسبانيا إلى أفغانستان وزودت النهضة الأوروبية بإمدادات هامة. ومن المؤمل أن يعمل هذا الموجز المقدم في الصفحات التالية على مساعدة الطالب الذي لا يقرأ العربية على أن يقدر المستوى الذي كانت فيه المدارس والدراسة في البلاد الإسلامية»[١].

وإذا كانت طلبات الدارسين وإلحاح الزملاء من المختصين قد اقتضيا إعادة طباعة هذا الكتاب دون تطوير جذري، فإن حاجات المرحلة وحجم التحديات وظروف التطور التي يمر بها العالم العربي والإسلامي تقتضي أبحاثاً مفصلة دقيقة حول مشكلاته التربوية المتعلقة بأصوله الإسلامية وتفاعلاته مع النظم التربوية المعاصرة، وأن نهضم الأفكار الواردة في ذلك كله حتى نبلور فهماً إسلامياً نعبر المستقبل من خلاله مع الإسلام، وهذا ما خططت له - بتوفيق من الله تعالى - وقطعت به شوطاً وآمل أن أوفق قريباً لإبرازه في دراسات مستقلة مفصلة.

ورجائي أن يمدني الله بعونه وتوفيقه. فإنه لا علم لنا إلا ما علمنا، ولا فهم لنا إلا ما فهمنا، إنه نعم المولى ونعم النصير.

---

(١) Bayard Dodge, **Muslim Education in Medieval Times,** Washington. D.C.: The Middle East Institute, 1962. «Forward».

مقدّمة

أهمية البحث في تطور
مفهوم النظرية التربوية الإسلامية

في تاريخ التربية الإسلامية ظاهرة معينة، وهي أن هذه التربية في مطلع الحضارة الإسلامية استوعبت حاجات ومشكلات المجتمعات التي شملها المد الإسلامي، كما مكنت الفرد المسلم من استيعاب الثقافات التي واجهها في الأقطار المفتوحة فتفاعل معها ثم استأنف مسيرة الفكر الإنساني فكان ذلك الإنتاج الثقافي، وكان التراث العلمي الذي نما وتطور على يد الإنسان الأوروبي حتى بلغ صورته التي عليها في العالم المعاصر.

غير أن مفهوم التربية الإسلامية انتهى في العصور المتأخرة إلى مفهوم معين،خلاصته ترديد معارف السلف دون غيرها. وهو أمر أشار إلى خطورته الكثير من قادة الفكر الإسلامي المعاصر. من ذلك ما كتبه أبو الأعلى المودودي حيث قال:

«إن مراكز التوجيه الديني في العالم الإسلامي ما زالت متصلبة حيث هي على الخطأ القديم الذي أدى بنا إلى هذه الحال الأسيفة المحزنة. فهم

يرون أن المعرفة يجب أن تقتصر على ما خلفه لنا الأسلاف»[1].

ويمضي في مناقشة نظام التربية القائم في المعاهد الإسلامية فيقول: «ومثل هذا النظام يستحيل عليه أن ينجب رجالاً يستطيعون أن يحققوا الثورة في نظم التعليم»[2].

وهذه ظاهرة تشير إلى أن مفهوم النظرية التربوية قد عراه التطور ومر بفترات من الإبداع وأخرى من الجمود. ودراسة هذه التطورات التي مر بها هذا المفهوم وتحديد عوامل الإبداع وعوامل الجمود أمر له أهميته وأثره لعدة أسباب أهمها:

أولها: إن سلبيات المفهوم التي انتهت إليه التربية الإسلامية لا تقف عند محتويات المنهاج الذي يقتصر على ترديد ما تركه السلف، وإنما يتعداها إلى منهج التفكير الذي يسود هذه المعاهد، فهو منهج لا يواكب تطور الحياة ولا يتفاعل مع المشكلات المعاصرة، وإنما ينحصر في أطر ضيقة من القضايا البسيطة الجانبية، وهو مكبل بقداسة كل قديم لا يجرؤ على مناقشة الواقع ولا النقد والتمحيص ولا يرقى إلى مستوى الابتكار. وهو في أحكامه يعتمد أسلوب القياس الارتجالي والتعميم القائم على الظنون والتصورات الجامدة بعيداً عن منهج التفكير العلمي.

وثاني هذه الأسباب: إن التطورات التي اعترت مفهوم التربية الإسلامية خلال الفترة الطويلة الممتدة بين فترة الانفتاح وفترة الجمود ما زالت غامضة المعالم والتفاصيل. ولذلك يصعب التفريق بين ما يتصل اتصالاً مباشراً بالأصول الكائنة في القرآن الكريم والسنة، والتي لها من المرونة التي تمكنها من الانفتاح على حاجات العصر ومشكلاته، وبين ما يندرج تحت الاجتهادات والتفسيرات التي أملتها حاجات العصور وظروف التطور التي

---

(١) أبو الأعلى المودودي، منهج جديد للتربية والتعليم. الطبعة الأولى، بغداد (دار النذير ١٣٨١ - ١٩٦٢) ص ١٨.

(٢) نفس المصدر، ص ٣٠.

مرت بالمجتمع الإسلامي والتي تضم ما يحتمل الصواب والخطأ، أو ما يستدعي التطور والتجديد، أو ما هو قد أدى دوره وانتهى.

والسبب الأخير: إن اتخاذ موقف محدد من المفاهيم الإسلامية في أي تخطيط تربوي هو أحد المشكلات التي تجابه المجتمع العربي المعاصر. غير أن عدم الإحاطة بمفهوم النظرية التربوية الإسلامية، وما عراه من تطور في التاريخ الإسلامي كما ذكرناه يجعل كل محاولة لتحديد مثل الموقف المذكور أمراً صعباً. ولدينا المثال الواضح في الاتفاقات العربية الثقافية وفي الأهداف التي تحددها المناهج العربية. فجميعها تتهرب من تحديد موقف محدد من التراث الإسلامي وتلجأ إلى التعاميم الفضفاضة الغامضة[٣]. كذلك نجد هذه الأمثلة في محاولات الإصلاح التربوي التي شهدها تاريخ التربية في المجتمع العربي الحديث. فلقد بدأت هذه المحاولات باتخاذ موقف متطرف هاجم مفهوم التربية الإسلامية واعتبره ماضياً أدى دوره وانتهى، الأمر الذي أثار ردود فعل شديدة عند الموالين للتراث الإسلامي ومنع قيام حوار هادىء لحمته البحث الرصين والمواقف العلمية. ولقد أدى ذلك كله إلى ظهور ازدواجية في التعليم، فظهر ما عرف بالتعليم الديني، والتعليم الحديث اللذين أفرزا في المجتمع العربي الحديث قيادتين متناقضتين، فأسهم ذلك الوضع ـ وما زال يسهم ـ إسهاماً سلبياً في الموقف القائم بين أنصار التراث والداعين إلى التمرد عليه.

وحين بدت خطورة هذا الوضع ظهرت محاولات عالجت الموضوع إما بالجمع بين مناهج التعليم الحديث ومناهج التعليم الإسلامي في معهد واحد كما هو في مؤسسات التربية الثانوية وفي نظام الجامعة الأزهرية، أو بجمع معاهد التعليم الحديث ومعاهد التعليم الإسلامي في حرم جامعي واحد كما هو الحال في جامعات عربية عديدة، ولكن المشكلة تبقى قائمة متمثلة في التباعد والتباين بين مفهومي التربية ومناهج التفكير في أشخاص الممثلين لكل منهما.

---

(٣) اتفاقية الوحدة الثقافية العربية لعام ١٩٦٥.

ويلاحظ أن الجهود المدافعة عن مفهوم التربية الإسلامية أو تلك التي تهاجمه إنما تنبعث من مواقف الانفعال والظنون لا من المواقف العلمية الموضوعية التي تقتفي طرائق البحث الدقيق. وبذلك تتكون المشكلة القائمة من أمرين: الأول: غموض التطورات التي اعترت مفهوم النظرية التربوية الإسلامية وكيف انتهى هذا المفهوم إلى حالة الركود المشار إليه. والثاني: ضرورة تشخيص هذا التطور تشخيصاً علمياً يحدد العوامل والمظاهر بغية تحديد المنطلقات اللازمة لبناء نظرية تربوية متكاملة تحفظ للمجتمعات الإسلامية المعاصرة أصالتها وتعبر بها المستقبل ضمن عالم معاصر متطور.

لذلك استهدفت هذه الدراسة معالجة القسم الأول من المشكلة وهو تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية منذ نشأتها حتى مطلع العصر الحديث. بغية الوقوف على أمور ثلاثة هي:

- أصول النظرية التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية.

ونمو مفهوم النظرية التربوية في المجتمع الإسلامي وتطوره الإيجابي.
ثم ما أصاب هذا المفهوم من تطور سلبي انتهى إلى الضيق والجمود.

لقد استهدفت هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما هي طبيعة الأصول التربوية المتضمنة في القرآن الكريم والسنة الشريفة؟ وهل هي خطوط عريضة شأنها شأن الأصول الاجتماعية والتشريعية والاقتصادية بحيث تساير ظروف التطور وحاجات المجتمعات؟ أم هي نصوص محددة موقوتة بزمانها؟

السؤال الثاني: هل تطورت نظرية تربوية محددة ثم عراها الجمود أم حدثت ظروف لم تسمح بنضج هذه النظرية؟

السؤال الثالث: هل كانت عوامل التأخر والجمود التي أدت إلى ضيق مفهوم التربية هي من طبيعة التربية الإسلامية أم هي عوامل خارجة عنها؟

السؤال الرابع: هل ما زال للتربية الإسلامية دور تؤديه في الظروف

المعاصرة والمستقبلية في ضوء المتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والثقافية التي تجتاح العالم كله؟

حدود البحث:

يتحدد ميدان البحث ابتداء من عصر الرسول ﷺ، ثم يتتبع تطور مفهوم النظرية التربوية بشكل عام خلال التاريخ الإسلامي حتى مطلع العصر الحديث. ولقد اقتصر هذا التتبع بشكل رئيسي على الإطار السني دون التعرض للمفاهيم التربوية عند الفرق الإسلامية الأخرى إلا بمقدار ما يتعلق بالإطار السني.

تعريف المصطلحات:

تستمد النظرية التربوية مفهومها في أي مجتمع من العقيدة أو الفلسفة السائدة فيه سواء أكانت عقيدة دينية أو فلسفة مثالية أو مادية أو طبيعية. ويتأثر هذا المفهوم بعوامل عديدة منها الحضارة السائدة، وطبيعة العصر، والأهداف السياسية والاجتماعية والنظام الاجتماعي والمستوى الاقتصادي، والنظرية التربوية تمثل من ناحية أخرى الصورة التي يرغب المجتمع القائم لأطفاله وناشئته أن يقيموا مجتمع المستقبل عليها، والسعادة التي يتمتعون بها، والأساليب التي تستعمل في إعداد الجيل الناشىء ليكونوا أعضاء فعالين في مجتمعهم الذي ينتمون إليه.

لذلك كله يختلف مفهوم النظرية التربوية من حضارة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى مجتمع، ومن عصر إلى عصر. فلقد حدده مفكرو اليونان بأنه التصور الذي يحدد صورة المواطن الصالح وعلاقته بالدولة والأساليب التي تستعمل لتنشئة الفرد على ذلك. وفي العصور الوسطى المسيحية تحدد مفهوم النظرية التربوية في غرس الإيمان بفكرة الخلاص التي توفر له النجاة من شرور الدنيا وتهيئته للسعادة الأخروية. وفي عصر النهضة الأوربية أصبح مفهوم النظرية التربوية يركز على إعداد الفرد للاستمتاع بالحياة واستغلال البيئة المحيطة والاهتمام بالتربية الجمالية والبدنية والسلوك.

وفي العصور الحديثة استمدت النظرية التربوية عند الغرب محتواها من

السعي لرفع مستوى المعيشة ونشر الأفكار الإنسانية، والنظر إلى التربية كاستثمار اقتصادي ودعامة من دعائم التطور التكنولوجي والعلمي والصناعي[٤].

وما قيل عن نظريات التربية المذكورة يمكن أن يقال عن النظرية التربوية الإسلامية. أي أنها استمدت مفهومها الأساسي من فكرة الإسلام الكلية عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة. وتأثرت ممارستها بالثقافات التي سادت في مختلف العصور الإسلامية، وبطبائع العصور والأهداف السياسية والاجتماعية، ولذلك يمكن أن نعرف مصطلح النظرية التربوية الإسلامية وفلسفة التربية كما هي مستعملة في هذه الدراسة كالتالي:

النظرية التربوية الإسلامية:

النظرية مشتقة من الفعل «نظر» ومعناه حاول فهمه وتقصي معناه وحقيقته، وفي القرآن الكريم ﴿قل انظروا ماذا في السموات والأرض﴾. ويقول ابن تيمية: (... والنظر- جنس تحته حق وباطل ومحمود ومذموم)[٥]. فالنظرية مصطلح مثل «الفقه» الذي اشتقه العلماء من الفعل «فقه» «يفقهون» الذي تكرر في القرآن الكريم. وهو منهج المسلمين في تكوين المصطلحات العلمية المختلفة.

ويشمل مفهوم النظرية التربوية الإسلامية فلسفة التربية الإسلامية في الإسلام والأهداف التي تتطلع لتحقيقها في ضوء فكرة الإسلام الكلية عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة، كما يشمل الميادين التي أوجبت هذه التربية معالجتها، والمناهج والمبادىء والأساليب والوسائل التي تراها هذه النظرية لتحقيق هذه الأهداف وتقويمها.

---

(٤) Kandel, «Theories of Education», **Encyclopedia Americana** (New York: Americana Corporation, 1966) pp. 613 - 617.

(٥) ابن تيمية، الفتاوى، كتاب السلوك، جـ ١٠، ص ٤٨٦.

فلسفة التربية الإسلامية:

يقصد بها صورة الإنسان الذي تتطلع التربية الإسلامية إلى إيجاده والمجتمع التي تعمل على إخراجه في ضوء علاقـة كل منهما بالخالق والكون والحياة والإنسان.

الدراسات التربوية الإسلامية الجارية:

الدراسـات التي عالجت موضوع التربية الإسلامية يمكن تصنيفها إلى أنواع ثلاثة: النوع الأول بحوث ركزت على المنجزات والمؤسسات التربوية والنظم الإدارية التي كانت متبعة في هذه المؤسسات، والفرص التي أتاحتها للدارسين والتسهيلات التربوية أو المعيشية التي وفرتها. يرافق ذلك إشارات متناثرة إلى بعض المفاهيم التربوية. ومن هذه البحوث الدراسة التي قام بها الدكتور أحمد فؤاد الأهواني بعنوان ـ التربية في الإسلام ـ وقد ركز فيها على عصر القابسي في القرن الرابع الهجري بالإضافة إلى مختصرات متفرقة عن بعض المربين المسلمين، ومؤسسات التعليم الإسلامية.

ومنها دراسة الدكتور محمد أسعد طلس بعنوان ـ التربية والتعليم في الإسلام ـ وهي عبارة عن الجزء الأول من رسالة أعدت بالفرنسية وموضوعها المدارس النظامية، وقد ركز هذا الجزء بالدرجة الأولى على تاريخ التعليم والمؤسسات التعليمية قبل تأسيس النظامية كمقدمة للبحث الأساسي الذي شكل محور الدراسة عنده. ومنها كتاب تاريخ التربية الإسلامية للدكتور أحمد شلبي وهو دراسة مترجمة عن اللغة الإنكليزية حيث نال بها المؤلف درجة الدكتوراه. وقد تركز الاهتمام فيها على مؤسسات التربية وتطورها كالكتاتيب والمساجد والمدارس والمكتبات، والأنظمة التي كانت تستعمل في إدارتها والتعليم فيها. كما ترجم لعدد غير قليل من رعاة العلم ومنشئي المعاهد وبعض المفكرين كالغزالي وابن سينا. لكنه لم يتعرض للنظرية التربوية إلا في مواضع متفرقة لم يراع فيها الكشف عن أصول النظرية وتطور مفهومها.

ويضاف إلى ذلك البحث الذي كتبه الدكتور عبدالله عبد الدايم، فقد ضمن الطبعة الثانية من كتابه تاريخ التربية فصلاً طويلاً ناقش فيه بعض

جوانب التربية الإسلامية ومؤسساتها ومناهجها. لكنه لم يعن بإبراز الأصول التربوية الكائنة في القرآن الكريم والسنة الشريفة، ولم يراع التطور الزمني وتسلسله، ولم يميز بين فترات الانفتاح والإبداع وفترات الجمود والتقليد، وإنما عرض بعض المظاهر التي تتعلق بفترات معينة وعممها على جميع العصور الإسلامية. فأهمل بذلك كثيراً من مظاهر التطور التربوي خاصة القرون الثلاثة الأولى، وأغفل عدداً من كبار المربين بينما أعطى أهمية كبيرة لأناس عكسوا ركود الفكر التربوي وفترات التقليد مثل الزرنوجي.

وأخيراً الدراسة التي قام بها مهدي ناخوستين عن أثر التربية الإسلامية ومناهجها في التربية الغربية. وقد استعرض المؤلف خلال بحثه عدداً كبيراً من المصادر الإسلامية حتى جاء كتابه أقرب إلى كتب الفهارس من البحث. كما أورد إشارات للمؤسسات التعليمية في التاريخ الإسلامي[٦].

والنوع الثاني من الدراسات عبارة عن مطالعات متفرقة في القرآن الكريم والسنة الشريفة كتبها علماء مختصون في العلوم الدينية ونشروها بالعربية والإنكليزية ولغات أخرى مستهدفين إبراز محاسن التربية الإسلامية وضرورتها للعصر الحاضر. ومن أمثلة هذه الدراسات منهج التربية الإسلامية للأستاذ محمد قطب. وهو دراسة مستفيضة في القرآن الكريم والسنة الشريفة لإظهار الميادين التي تتناولها التربية الإسلامية وقد جاء المؤلف بنظرات ثاقبة قيمة. إلا أن عدم وقوفه على مدارس التربية والفكر التربوي، جعله يقتصر على بعض الأفكار التربوية وعلى ميادين معينة لا تغطي أبعاد النظرية التربوية ولا تبرزها.

ومن أمثلته كذلك محاضرات قدمت «كبحوث» إلى مؤتمرات تربوية نشطت في السنوات الأخيرة بإشراف بعض المؤسسات والجامعات

---

(٦) انظر:

Mehdi Nakosteen, **History of Islamic Origins of Western Education** (Colorado: University of Colorado, 1972).

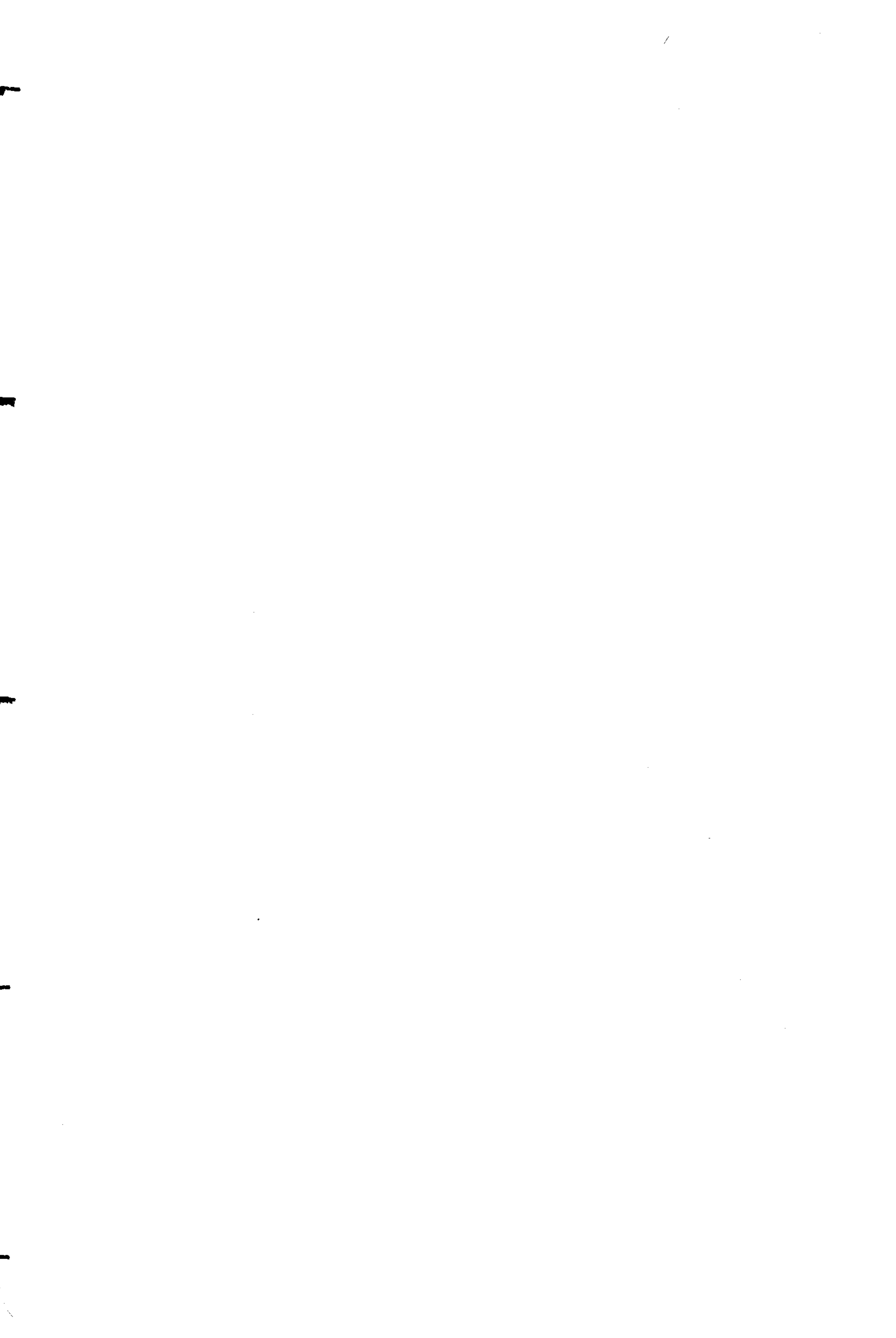
وغيره من مؤلفاته.

الإسلامية. وهذه كلها اتخذت طابع الإشادة بخصائص التربية الإسلامية والدفاع عنها أمام منتقديها. لـذلك غلب عليهـا الأسلوب الانتقائي - أو الخطابي أحياناً - أكثر من المنهج الشامل ومن الأسلوب التحليلي الفقهي. ومثله دراسات قام بها كتاب من الإخوة في باكستان والهند والمغرب.

ويلاحظ على النوعين المتقدمين أمران: الأول أنها لم تتطرق للنظرية التربوية سواء الأصول المتضمنة في القرآن الكريم والسنة الشريفـة، أو المفهوم الذي نشأ وتطور خلال العصور الإسلامية. والإشارات المتفرقة التي أوردتها لا تتعدى بعض الآيات والأحاديث، والمقتبســة من كتابات أمثال الغزالي وابن خلدون. وهي إشارات لا يربطها بناء فكري متناسق ولا ينتظمها مخطط هادف بالنسبة للنظرية التربوية الإسلامية وما اعترى مفهومها من تطور.

والأمر الثاني أن هذه الأبحاث حصرت ميدان عملها في الآثار المباشرة المتعلقة بالمؤسســات التعليمية والعلمـاء المعلمين البارزين في التـاريخ الإسلامي. علماً بأن مكونات النظرية التربوية تتوزع في مصادر أوسع من ذلك بكثير. ونستطيع أن نتلمسها في آثار المذاهب الفقهية والفرق الإسلامية والاتجاهات العلمية والأدبية وغير ذلك من ميادين الحياة الثقافية العلمية في التاريخ الإسلامي.

أما النوع الثالث فهو تكرار ونقول ومقتبسات تتفاوت أحجامها بين الكراسات والكتب. وقد كتبها أصحابها في الغالب لغايات تجارية اقتضتها ظروف السعي وراء العمل ومتطلبات التسويق. وكثير منها - لذلك - جانبت المنهج العلمي ولم تتحر الابتكار والاستقلالية والأمانة العلمية، ولم تأت بجديد يمكن أن يسهم في معالجة قضايا التـربية في العـالم الإسلامي المعاصر.



الفصل الأوّل

أصول النظرية التربوية
في القرآن الكريم والسنة الشريفة

يتضمن القرآن الكريم والسنة الشريفة أصولاً تربوية معينة تشكل أسس النظرية التربوية الإسلامية وتميزها عن غيرها من النظريات المختلفة. ويلاحظ على هذه الأصول أنها خطوط عريضة تسمح بالاجتهاد وتساير التطور وتلبي حاجات المجتمع لبناء نظرية تربوية ذات فلسفة متميزة وأهداف واضحة محددة، ونظام تربوي يهيء ناشئة المجتمع الإسلامي وبنيه ليجسدوا هذه الأهداف في وجودهم الخاص، وفي تعاملهم مع الآخرين، وتفاعلهم مع الأحداث والوقائع عبر الزمان والمكان.

فلسفة التربية في القرآن والسنة:

فلسفة التربية الإسلامية جزء من فلسفة الإسلام الكلية عن الإنسان والكون والحياة. فقد خلق الله الإنسان ليكون خليفته في الأرض يستغلها ويكشف أسرارها وأسرار العوالم المحيطة ليرى آيات الله في ذلك كله، ويتصرف بشؤون الحياة حسب التوجيه الإلّهي، ﴿ وإذ قال ربك للملائكة إني

جاعل في الأرض خليفة ﴾[١]، ﴿ وهو الذي جعلكم خلائف الأرض ﴾[٢] ﴿ وجعلكم خلفاء الأرض ﴾[٣].

وليستطيع الإنسان قراءة كتاب الكون منحه الله القدرة على تسخيره والخلافة فيه وفطره على صورة تؤهله للتلقي عن الخالق، والتعامل مع العوالم المحيطة، فهو نفخة من روح الله من ناحية، وهو مخلوق من طين من ناحية أخرى. ﴿ وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من طين. فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين ﴾[٤]. كذلك زوده بالقابليات والاستعدادات والقدرات العقلية والنفسية والجسدية التي تمكنه من التلقي عن الله سبحانه، والقدرة على التعرف على قوانين الخلق ثم تحويل ما يتلقاه من معارف وتوجيهات إلى ممارسات وتطبيقات عملية في الأرض ﴿ وعلم آدم الأسماء كلها ﴾[٥]، ﴿ الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم ﴾[٦].

وليمارس الإنسان هذه الوظيفة المزدوجة منحه الله حرية العمل والتطبيق وألزمه مسؤولية النتائج، وبرحمة من الخالق المربي وضع في أصل خلقه وتكوينه الرضى والسرور إن هو انسجم مع النواميس والأقدار التي توجه حياته وتوجه العوالم المحيطة به، والألم والنفور إن هو اصطدم بهذه الأقدار. وتلك هي الفطرة التي ذكرها القرآن الكريم. أي أن الإنسان مفطور ومصمم على الانجذاب لطاعة الله ومحبته، والانجذاب للخير والفضيلة والحق والصواب، والنفور من الكفر والرذيلة والخطأ والشر ﴿فأقم وجهك للدين حنيفاً، فطرة الله التي فطر الناس عليها، لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون﴾[٧].

---

(١) (البقرة: ٣٠).
(٢) (الأنعام: ١٦٥).
(٣) (النمل: ٦٢).
(٤) (ص: ٧١ - ٧٢).
(٥) (البقرة: ٣١).
(٦) (العلق: ٤ - ٥).
(٧) (الروم: ٣٠).

ولذلك كان استغراب المؤمن الذي لم تتشوه فطرته من تلكؤ الناس عن الاستجابة لداعي الله سبحانه ﴿ ومالي لا أعبد الذي فطرني وإليه ترجعون، أأتخذ من دونه آلهة إن يردن الرحمن بضر لا تغني عني شفاعتهم شيئاً ولا ينقذون. إني إذا لفي ضلال مبين. إني آمنت بربكم فاسمعون ﴾[٨].

هذا هو التصميم الإلٓهي للنفس الإنسانية أما المعصية والرذيلة وانقطاع الصلة مع الله فلا جذور لها في التصميم والإيجاد الإنساني ومصدرها فترات الضعف والمرض النفسي أو العقلي التي تنتاب الإنسان من آن لآخر وتعيقه عن استعمال طاقاته واستعداداته وعن تنسيق وجوده مع القوانين والأقدار التي تنظم العوالم المحيطة به. ﴿ وأما الذين في قلوبهم مرض فزادتهم رجساً إلى رجسهم وماتوا وهم كافرون ﴾[٩] ﴿ يا نساء النبي لستن كأحد من النساء إن اتقيتن فلا تخضعن بالقول فيطمع الذي في قلبه مرض وقلن قولاً معروفاً ﴾[١٠] ﴿ وقالوا لو كنا نسمع أو نعقل ما كنا في أصحاب السعير ﴾[١١].

وقد تتدخل قوى أخرى خلال فترات الضعف هذه أو في بدايات نشأة الإنسان وقبل نضوجه لتفسد علاقاته بخالقه ولتنحرف بمناهج حياته عن سنن الفطرة وقوانين الخلق ﴿ إن الذين ارتدوا على أدبارهم من بعد ما تبين لهم الهدى الشيطان سول لهم وأملى لهم ﴾[١٢] «ما من مولود إلا ويولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه»[١٣].

وفي السنين الأخيرة توصل الباحثون في تكوين الإنسان ـ ونخص علماء

---

(٨) (يٓس: ٢١ ـ ٢٥).
(٩) (التوبة: ١٢٥).
(١٠) (الأحزاب: ٣٢).
(١١) (الملك: ١٠).
(١٢) (محمد: ٢٥).
(١٣) البخاري، الصحيح، باب القدر، حديث رقم ٣.

التشريح من الدارونيين المحدثين - إلى أن الإنسان خير بالأصل، وإن عقيدة الخطيئة الأصلية أبطلها العلم(١٤).

وهذا التصميم الإلّهي للنفس الإنسانية جزء من تصميم أكبر يشمل الوجود كله، ﴿ وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض حنيفاً وما أنا من المشركين ﴾(١٥). فالله سبحانه فطر ما في السموات والأرض من إنسان وحيوان ونبات وجماد وكواكب كوحدة متناسقة تؤدي وظائفها طبقاً للتصميم المذكور. والإنسان وحده هو الذي يملك حرية الانتظام مع هذا التصميم الكبير أو الخروج عليه، ولكنه حين ينتظم يسود وجوده الأمن والتقدم وتتناسق حياته مع القوانين والنواميس التي توجه العوالم المحيطة به، ويتوفر له أداء وظيفته في الاستخلاف وينال الجزاء الأوفى في الدنيا والآخرة. وحين يخرج على هذه الفطرة فإن الخلل والاضطراب والضنك يكلل وجوده، ويعجز عن أداء وظيفته ويتلقى نتائج هذا الخروج ضنكاً في الدنيا وعذاباً في الآخرة.

وبسبب هذا التكوين فإن الإنسان قد يرتفع ليصبح سيد الوجود المحسوس إذا غلبت عليه نفخة الروح الإلّهي واسترشد بمنطق الشرع والعقل، وقد يهبط ليصبح أدنى الكائنات المحيطة إذا غلبت عليه قبضة الطين وعدت عليه عوادي الغفلة والجهل والشهوة(١٦).

ولذلك فهو بحاجة إلى التوجيه والرعاية والإبقاء على عوامل التوازن النفسي والعقلي والجسدي في حياته وليظل محتفظاً بإنسانيته، محفوظاً من خطر السقوط إلى الحيوانية، وليبقى منسجماً مع القوانين التي فطر عليها، وليتعرف على الأساليب الصالحة للتعامل مع خالقه ومع العوالم المحيطة

---

(١٤) René Dubos, **So Human an Animal,** (New York: Charles Scribner's Son, 1968) pp. 85 - 89.

(١٥) (الأنعام: ٧٩).

(١٦) لقد استرعت هذه الظاهرة عالم التشريح الشهير - رينه دوبو - فكتب يقول:
(الظاهرة المخيفة في حياة الإنسان هي استجابته لأي شيء، حتى لتلك الحالات التي تدمر القيم التي منحته إنسانيته وتفرده بين المخلوقات).

René Dubos, **op. cit,** P. 94.

﴿ لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم. ثم رددناه أسفل سافلين. إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات فلهم أجر غير ممنون ﴾[١٧] ﴿ والعصر إن الإنسان لفي خسر، إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتـواصوا بالصبر ﴾[١٨].

والتربية هي وسيلة هذا الإيمان وأداة الإعداد لإتقان الصالحات من الأساليب والممارسات، وهي مستمرة باستمرار وجود الإنسان على الأرض، لهذا كله احتلت التربية في الإسلام منزلة عالية ﴿ إنما يخشى الله من عباده العلماء ﴾[١٩] و (من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة)[٢٠] و (من خرج في طلب العلم كان في سبيل الله حتى يرجع)[٢١] و (طلب العلم فريضة على كل مسلم)[٢٢].

وتتناسق طبيعة هذه التربية مع تكوين الإنسان وتصميمه، فمن حيث هو نفخة من روح الله ينبغي أن يعتني بتربيته بالجانب الروحـي والمحافظة على سلامة صلته بالخالق المربي، ومن حيث هو مخلوق من طين له رغباته ودوافعه ينبغي أن يزود بكل المقومات والمهارات التي تنظم وجوده المادي، ومن حيث هو خليفة الله في الأرض ينبغي أن يزود بكل المعارف والمهارات التي تمكنه من فهم العوالم المحيطة بها وإدارة حياته وأداء دوره.

لذلك وازنت فلسفة التربية الإسلامية بين حاجات المتعلم الروحية وحاجاته المادية وحاجاته الاجتماعية ﴿وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا

---

(١٧) (التين: ٤ - ٦).

(١٨) (العصر).

(١٩) (فاطر: ٢٨).

(٢٠) الترمذي، **الجامع الصحيح**، جـ٧، كتاب العلم، تحقيق عزت الدعاس، الطبعة الأولى، (حمص، ١٣٨٧ - ١٩٦٧)، ص ٣٠٠.

(٢١) الترمذي، **نفس المصدر**، جـ٧، ص ٣٠١.

(٢٢) ابن ماجه، **السنن**، المقدمة، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي (القاهرة: مكتبة عيسى الحلبي وشركاه) حديث رقم ٢٢٤.

تنس نصيبك من الدنيا﴾(٢٣) وعن أنس بن مالك رضي الله عنه: جاء ثلاثة رهط إلى بيوت أزواج النبي ﷺ يسألون عن عبادة النبي ﷺ، فلما أخبروا كأنهم تقالوها فقالوا: وأين نحن من النبي ﷺ، وقد غفر له ما تقدم من ذنبه وما تأخر. قال أحدهم: أما أنا فإني أصلي الليل أبداً، وقال آخر: أنا أصوم الدهر ولا أفطر. وقال آخر: أنا أعتزل النساء فلا أتزوج أبداً. فجاء رسول الله ﷺ فقال: «أنتم الذين قلتم كذا وكذا؟ أما والله إني أخشاكم لله، وأتقاكم لله، لكني أصوم وأفطر، وأصلي وأرقد، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني»(٢٤).

كذلك نظرت فلسفة التربية الإسلامية إلى التربية ـ بسبب من وظيفة الإنسان ـ كضرورة اجتماعية وعامل من عوامل استقرار المجتمع وبث الأمن وانتشار المعرفة فيه. فإذا أجدب المجتمع من العلماء وساد الجهل دب الاضطراب وشاعت الفتنة وسادت الخرافة، «يقبض العلم ويظهر الجهل والفتن، ويكثر الهرج، قيل يا رسول الله وما الهرج؟ فقال هكذا بيده فحرفها كأنه يريد القتل»(٢٥). وقال أيضاً: «إن الله لا يقبض العلم انتزاعاً ينتزعه من العباد، ولكن يقبض العلماء، حتى إذا لم يبق عالماً اتخذ الناس رؤساء جهالاً فسئلوا فأفتوا بغير علم فضلوا وأضلوا»(٢٦).

وهكذا نجد أن فلسفة التربية الإسلامية تشكلت بفعل عوامل أربعة: الأول: عامل عقائدي وهو تحديد الصلة القائمة بين الخالق المربي وبين الإنسان المخلوق. والثاني: عامل اجتماعي وهو بلورة العلاقات وأنماط السلوك في الدائرة البشرية التي ينتمي إليها المتعلم، وهي دائرة شملت جميع أفراد النوع الإنساني. والثالث: عامل مكاني وهو أسلوب العيش على الرقعة المكانية التي استخلف الله المتعلم فيها، وهي رقعة شملت الكرة الأرضية كلها. والرابع: عامل زماني وهو مراعاة البعد الزماني لعمر المتعلم

---

(٢٣) (القصص: ٧٧).

(٢٤) البخاري، **الصحيح**، جـ ٧، باب النكاح (القاهرة: كتاب الشعب)، ص ٢.

(٢٥) البخاري، **نفس المصدر**، جـ ١، باب العلم، ص ٣١.

(٢٦) البخاري، المصدر السابق، ص ٣٦، مسلم، المصدر السابق، جـ ٦، ص ٢٢٣ ـ ٢٢٥.

وهو بعد يبدأ في الدنيا ويمتد إلى الآخرة عبر مستقبل لا يتناهى.

ومن هنا جاءت أول آية نزلت على رسول الله ﷺ في غار حراء لتميز فلسفة التربية التي طرحتها عن فلسفات التربية الأخرى: ﴿ اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم﴾[٢٧].

ولم يكتف الوحي بهذا الأمر وإنما أتبعه بأربعة شواهد تبعث القناعة والقبول بهذا التقرير. وهذه الشواهد هي شاهد بيولوجي، وشاهد اقتصادي، وشاهد تاريخي، وشاهد اجتماعي، أما تفصيل هذه الشواهد فهو كما يلي:

الشاهد الأول: ﴿ باسم ربك ﴾ إن مصدر هذه التربية ومخططها وواضع أصولها وفلسفتها وأهدافها وأساليبها هو خالق الإنسان الذي رعى نشأته وتكوينه منذ أن كان علقة بسيطة في جدار الرحم حتى نما وأصبح عالماً بالكون والحياة. وخلال هذا التطور رعى الخالق قدرات الإنسان العقلية وشكل اتجاهاته النفسية وحاجاته الجسدية واستعداداته التعليمية. واستمر يرعاها من مرحلة العلق الرحمي حتى أصبح إنساناً يتعلم الكتابة بالقلم ويخزن المعلومات والخبرات والأسرار والمعارف. فعملية التربية هنا تتكامل مع عملية الخلق التي سبقتها. والمربي هو الخالق. فالذي خلق وسوى هو الذي قدر وهدى وربى.

واستعمال كلمة «ربك» له دلالة تربوية قاطعة. فلم يقل «خالقك» أو «إلهك» أو «فاطرك» وذلك ليفيد معنى التربية والرعاية. ولا تقتصر هذه التربية على تكوين الإنسان وحده بل تمتد لتشمل الكون الذي يعيش فيه، والمكونات التي تعايشه حيث يجري تنظيمها وتربيتها كذلك لتسهم في تحقيق الثمرات التي من أجلها كانت تربية الإنسان. والتوجيهات الإسلامية في هذا المجال تضع الإنسان أمام هذه الحقيقة طوال يومه. فهو في سورة الفاتحة التي يكررها في اليوم سبع عشرة مرة على أقل تقدير إذا اقتصر على صلاة

(٢٧) (العلق: ١ ـ ٥).

الفروض، يكرر الحمد لله «رب العالمين». أي أن التربية الإسلامية شاملة لجميع العوالم إلى جانب عالم الإنسان. فالرب تشمل تربيته عوالم الإنسان والنبات والحيوان والفلك والبحار والمحيطات والرياح.. إلخ. وحديثاً اكتشف ـ ويكتشف ـ علماء البيئة دقة التناسق وحكمته في تعايش هذه العوالم وكيف أن تدخل الإنسان يفسد العلاقة القائمة بين هذه العوالم وتنعكس نتائج هذا التدخل سلبياً على حياة الإنسان وتملأ بيئته بالتلوث وتوجد من الأمراض ما لم يعرف من قبل.

والشاهد الثاني: إن الغاية من هذه التربية الإسلامية هي تكريم الإنسان وسعادته وإشاعة السلام والأخوة والوحدة في حياته.. بعكس الفلسفات التربوية الأخرى التي تنزل به وتشيع أسباب الفرقة والصراع بين الجماعات البشرية. وحين ننظر في تجارب الإنسان التربوية نجد أن الأنظمة والمؤسسات التربوية، وممارسات المتعلمين الذين خرجتهم وتخرجهم إنما تحيزت وتتحيز بأطر الفلسفات التربوية والأهداف التي انبثقت وتنبثق عن هذه الفلسفات. فإذا كانت الأهداف فردية وقرأ المتعلم باسم نفسه انكفأ الفرد في قمقم إطاره الذاتي واستثمر معلوماته ومهاراته لمصلحته الفردية، وإذا كانت الأهداف عائلية أو إقليمية أو قومية أو عرقية تحيز المتعلم داخل إطاره العائلي أو الإقليمي أو القومي أو العرقي، واستثمر معارفه ومهاراته العقلية والعملية ليحقق لعائلته تفوقاً على بقية العائلات، أو ليحقق لإقليمه مكاسب على حساب بقية الأقاليم، أو ليسهم في سيادة قومه وسيطرتهم بين الأقوام الأخرى أو ليعمل على تسلط عرقه على بقية الأعراق، وتكون الصفة المميزة لممارسات المتعلم واتجاهاته خارج هذه الأطر موصوفة بالسلبية والصراع والتنافس بين الأفراد أو بين العائلات أو بين الأ قاليم أو بين الأقوام، أو بين الأعراق وجميع أشكال هذا الصراع ودوائره ضاقت أم اتسعت إنما تدور داخل إطار الدائرة الإنسانية نفسها فتشوهها وتلحق الأذى والعار بالإنسان وتجعل ثمار التربية ضد وجوده ومصلحته.

أما حين تصاغ الفلسفة والأهداف التربوية صياغة إلّهية، ويقرأ الإنسان

باسم ربه الذي خلقه ورعاه منذ مرحلة العلق الرحمي حتى نضجه الإنساني فإن دوائر النشاطات البشرية تتعدى الأطر الفردية والعائلية والإقليمية والقومية والعرقية وتنتظمها في إطار واحد، أو أطر متكاملة متعاونة، ويدور الصراع خارج الدائرة الإنسانية وضد القوى التي تعادي الإنسان، ولمعالجة أسباب الضعف التي تنال من مكانته واستخلافه في الأرض.

ولهذا كله ابتدأت سور القرآن الكريم باسم الله الرحمن الرحيم لتكون ثمرة الفهم المتحصل منها متوجهاً لله الذي رحم الإنسان بالهدى والوحي. ولهذا يجري التشديد على بدء كل سلوك وعمل باسم الله، وإن ما لم يذكر اسم الله عليه فهو أبتـر، أي مبتور من الأهداف الصحيحة، ومبتور من التوافق مع فطرة الإنسان والكون والحياة، ومبتور من الثمار النافعة.

والشاهد الثالث: إن مخطط هذه التربية هو «أكرم» المخططين، ويتميز عن المربين من البشر الذين ينتظرون مردوداً اقتصادياً أو اجتماعياً أو عسكرياً لما يبذلونه من جهود في تربيتهم والمؤسسات التي ينشئونهـا لذلك سواء أكانوا آباء أو معلمين أو أسر، أو دولة أو مؤسسة.

فمخطط التربية الإسلامية هنا هو «الأكرم» الذي يضع «مدخلاته input» ولا ينتظر منهم «مخرجات output»: ﴿ ما أريد منهم من رزق وما أريد أن يطعمون إن الله هو الرزاق ذو القوة المتين ﴾.

والشاهد الرابع: إن مخطط هذه التربية قد رعى تضافر جهود الأجيال المتعلمة ويسر أسباب التكافل والتعاون وتبادل المعارف والخبرات العلمية بين الأجيال التاريخية أو المجتمعات المكانية. ولذلك فقد هدى الإنسان إلى اكتشاف الكتابة بالقلـم ﴿ علم بالقلم ﴾. فكان من ثمرات ذلك تدوين العلوم ودخول الإنسان عصر الحضارة.. بل إنه ليجعل الإسهام في ذلك التدوين والحفظ والإنتاج العلمي أحد الأعمال النافعة التي يستمر ثوابها أبد الدهر فإذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث، أحدها علم نافع ينتفع به.

أهداف التربية الإسلامية:

تتصف الأهداف العامة للتربية الإسلامية بأمرين: الأول، أنها تبدأ بالفرد وتنتهي بالمجتمع الإنساني عامة. والثاني، أنها تبدأ بالدنيا وتنتهي بالآخرة بأسلوب متكامل متناسق.. وفيما يلي عرض لهذه الأهداف كما تشتق من القرآن الكريم والسنة الشريفة:

أ ـ تعريف الإنسان بخالقه وبناء العلاقة بينهما على أساس من ربانية الخالق وعبودية المخلوق ﴿ وما أرسلنا من قبلك من رسول إلا نوحي إليه أنه لا إلـه إلا أنـا فـاعبـدون ﴾[٢٨]. ﴿ ومـا خلقت الجـن والإنس إلا ليعبدون ﴾[٢٩].

ولبناء هذه العلاقة على أساس من العبودية الخالصة شددت هـذه الأهداف على توجه الفرد بكل عمل يمارسه إلى الله، فربطت بين السلوك والاتجاه وهو ما يعرف في الإسلام باسم ـ النية ـ فالحديث النبوي يقرر: «إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرىء ما نوى. فمن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها، أو امرأة ينكحها، فهجرته إلى ما هاجر إليه»[٣٠].

ب ـ تطوير سلوك الفرد وتغيير اتجاهاته بحيث تنسجم مع الاتجاهات الإسلامية. ﴿ قد أفلح من تزكى، وذكر اسم ربه فصلى، بل تؤثرون الحياة الدنيا والآخرة خير وأبقى ﴾[٣١].

جـ ـ تدريب الفرد على مواجهة متطلبات الحياة المادية ﴿ فامشوا في مناكبها وكلوا من رزقه وإليه النشور ﴾[٣٢]، ﴿ وعلمناه صنعة لبوس لكم لتحصنكم من بأسكم ﴾[٣٣].

---

(٢٨) (الأنبياء: ٢٥).
(٢٩) (الذاريات: ٥٦).
(٣٠) البخاري، المصدر السابق، جـ ١، ص ٢.
(٣١) (الأعلى: ١٤ ـ ١٦).
(٣٢) (الملك: ١٥).
(٣٣) (الأنبياء: ٨٠).

د ـ إخراج الأمة الإسلامية القائمة على روابط العقيدة الإسلامية وتشريعاتها العادلة وإبراز أهمية إخراج هذه الأمة واعتبار الانتماء إليها كمال الدين ودليلاً لصحة الإيمان. ولقد ذكر القرآن الكريم الروابط أو شبكة العلاقات الاجتماعية التي يقوم عليها بناء هذه الأمة. من ذلك قوله تعالى: ﴿ إن الذين آمنوا وهاجروا وجاهدوا بأموالهم وأنفسهم في سبيل الله والذين آووا ونصروا أولئك بعضهم أولياء بعض، والذين آمنوا ولم يهاجروا ما لكم من ولايتهم من شيء حتى يهاجروا وإن استنصروكم في الدين فعليكم النصر إلا على قوم بينكم وبينهم ميثاق والله بما تعملون بصير. والذين كفروا بعضهم أولياء بعض إلا تفعلوه تكن فتنة في الأرض وفساد كبير ﴾ ﴿ والذين آمنوا وهاجروا وجاهدوا في سبيل الله والذين آووا ونصروا أولئك هم المؤمنون حقاً لهم مغفرة ورزق كريم ﴾(٣٤).

هذه هي الروابط، إيمان بالله، وقضية سامية يجاهدن في سبيلها، وهجرة وتجمع في وطن واحد، وتكافل اجتماعي يؤوي فيه الأغنياء الفقراء، وينصر الأقوياء فيه الضعفاء.

وتستمر الآيات لتذكر الصلة في هذه الروابط فتضيف أن الكافرين يتجمعون بشكل أمة يوالي بعضها بعضها، فإذا لم يقابلهم المؤمنون بتجمع أقوى انتقلت القيادة العالمية إلى الكافرين وملؤوها بالفتنة والفساد الكبير.

هـ ـ توجيه المسلمين لحمل الرسالة الإسلامية إلى العالم. جاء في القرآن الكريم: ﴿ هو الذي أرسل رسوله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ﴾(٣٥). وجاء أيضاً: ﴿ وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيداً ﴾(٣٦). وجاء كذلك: ﴿كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله ﴾(٣٧).

---

(٣٤) (الأنفال: ٧١ ـ ٧٤).

(٣٥) (التوبة: ٣٣).

(٣٦) (البقرة: ١٤٣).

(٣٧) (آل عمران: ١١٠).

و ـ غرس الإيمان بوحدة الإنسانية والمساواة بين البشر. جاء في القرآن الكريم: ﴿ وإن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاتقون ﴾[٣٨]. وجاء أيضاً: ﴿ كان الناس أمة واحدة فبعث الله النبيين مبشرين ومنذرين وأنزل معهم الكتاب بالحق ليحكم بين الناس فيما اختلفوا فيه، وما اختلف فيه إلا الذين أوتوه من بعد ما جاءتهم البينات بغياً بينهم، فهدى الله الذين آمنوا لما اختلفوا فيه من الحق بإذنه، والله يهدي من يشاء إلى صراط مستقيم ﴾[٣٩]. وفي الحديث: «يا أيها الناس إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد. لا فضل لعربي على عجمي، ولا لعجمي على عربي، ولا لأحمر على أسود، ولا لأسود على أحمر إلا بالتقوى. إن أكرمكم عند الله أتقاكم»[٤٠].

ولقد عانت التجربة الأوروبية طويلاً حتى استشرفت هذه الحقيقة. فقد بدأت مسيرتها التربوية بالاعتقاد بأن هناك فروق أساسية يسببها اللون والجنس وأفرز ذلك فلسفات عنصرية قسمت الشعوب إلى طبقات تتفاوت في الذكاء والحقوق. وأخيراً توصلوا إلى وحدة الإنسان وخطأ ما تقرر في السابق. والآراء في ذلك كثيرة جداً من ذلك ما يقوله عالم النفس الشهير إيرك فرم Eric Fromm:

(إن الفروق في الذكاء والعقليات والمعارف كلها قابلة للإهمال إذا قورنت بهوية الإنسان وجوهره. ولاكتشاف هذه الهوية يجب تخطي ظاهر الإنسان إلى فطرته وجوهره. لأن النظر إلى ظاهره يكشف عن فروق تباعد بين بنيه ولكن النفاذ إلى جوهره يكشف لنا حقيقة الأخوة التي تجمع بين البشر جميعاً)[٤١].

ولقد ناقش ناخوستين أهداف التربية الإسلامية فقسمها إلى قسمين:

---

(٣٨) (المؤمنون: ٥٢).

(٣٩) (البقرة: ٢١٣).

(٤٠) محمد يوسف الكاندهلوي، **حياة الصحابة**، جـ ٤، تحقيق نايف العباس ومحمد علي دولة (دمشق: دار القلم، ١٣٨٩ ـ ١٩٦٩) ص ١٩٨.

(٤١) Erich Fromm «The Nature of Love» in **The Contemporary** Scene. ed. by Weiz, P. 159.

أهداف دينية تتضمن ما يلي: اعتبار القرآن الكريم مصدر المعرفة، والاعتماد على الله، والتحلي بالأخلاق الإسلامية، والنظر إلى الدنيا كعرض ثانوي بالنسبة للآخرة. والمساواة بين البشر، وأفضلية محمد على الأنبياء الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله، واليوم الآخر والقضاء والقدر، والإيمان اعتقاد وعمل، وأداء الصلاة والزكاة، والصوم والحج.

أما الأهداف الدنيوية فيلخصها الأثر القائل: (اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً)(٤٢).

ويلاحظ على قائمة ناخوستين أنها ركزت على الفرد خارج إطار المجتمع وبعيداً عن الإطار الإنساني، كذلك لم ينتبه إلى خاصة المزج بين الدنيا والآخرة المتضمنة في نصوص الرسالة الإسلامية.

ميادين التربية الإسلامية:

الإطار الذي يحدد ميادين التربية الإسلامية ومناهجها يتمثل في قوله تعالى: ﴿هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم، يتلو عليهم آياته، ويزكيهم، ويعلمهم الكتاب والحكمة، وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾(٤٣).

هذه هي ميادين التربية في الإسلام: ﴿يتلو عليهم آياته﴾،

---

(٤٢) Mehdi Nakosteen, op, cit, p. 41.

(٤٣) سورة الجمعة، آية ٢. تكررت هذه الآية في سور ثلاث أخر كالتالي:

- فقد وردت في سورة البقرة: ﴿كما أرسلنا فيكم رسولاً منكم، يتلو عليكم آياتنا، ويزكيكم، ويعلمكم الكتاب والحكمة، ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون﴾ آية١٥١.
- وفي سورة آل عمران: ﴿لقد من الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولاً من أنفسهم، يتلو عليهم آياته، ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة، وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾ آية ١٦٤.
- وفي سورة البقرة: ﴿ربنا وابعث فيهم رسولاً منهم يتلو عليهم آياتك، ويعلمهم الكتاب والحكمة، ويزكيهم، إنك أنت العزيز الحكيم﴾ آية ١٢٩.

ولعل ذلك لأهمية التزكية، وملازمتها لجميع المراحل كما تذكر ذلك الأحاديث النبوية بصراحة.

﴿ ويزكيهم ﴾، ﴿ ويعلمهم الكتاب ﴾، ﴿ والحكمة ﴾، أما مضـامين كل ميدان فهي كما يلي:

أ ـ ميدان العقيدة الإسلامية التي يعبر عنها في الآية بـ ﴿ يتلو عليهم آياته ﴾:

وللتعرف على محتويات منهاج هذا الميدان لا بد من النظر في الآيات والأحاديث التي أوردت كلمة ﴿ آية ﴾ للوقوف على المعاني التي تشير إليها وهي كما يلي:

١ ـ (آية) بمعنى (معجزة):

قال تعالى: ﴿ وقال الذين لا يعلمـون لولا يكلمنـا اللّه أو تأتينـا آية ﴾[٤٤]. وقال أيضاً: ﴿ وجعلنا ابن مريم وأمه **آية** وآويناهما إلى ربوة ذات قرار ومعين ﴾[٤٥]. وقال كذلك: ﴿ واضمم يدك إلى جناحك تخرج بيضاء من غير سوء **آية** أخرى ﴾[٤٦]. وفي الحديث النبوي: عن أنس بن مالك رضي الله عنه «أن أهل مكة سألوا رسول اللّه ﷺ أن يريهم **آية** فأراهم انشقاق القمر»[٤٧].

٢ ـ (آية) بمعنى (علامة):

قال تعالى: ﴿ قال ربي اجعل لي **آية** قال آيتك ألا تكلم الناس ثلاثة أيام إلا رمزاً ﴾[٤٨]. وفي الحديث «**آية** الإيمان حب الأنصار، **وآية** النفاق بغض الأنصار»[٤٩].

٣ ـ (آية) بمعنى (برهان أو دليل على قدرة اللّه):

قال تعالى: ﴿**وآية** لهم الأرض الميتة أحييناها وأخرجنا منها حبا فمنه يأكلون. وجعلنا فيها جنات من نخيل وأعناب وفجرنا فيها العيون. ليأكلوا من

---

(٤٤) (البقرة: ١١٨).

(٤٥) (المؤمنون: ٥٠).

(٤٦) (طه: ٢٢).

(٤٧) البخاري، **المصدر السابق**، كتاب الإيمان، باب ١٠.

(٤٨) (آل عمران: ٤١).

(٤٩) البخاري، **المصدر السابق**، كتاب الإيمان، باب ١٠.

ثمره وما عملته أيديهم أفلا يشكرون. سبحان الذي خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن أنفسهم ومما لا يعلمون ﴾.

﴿**وآية لهم الليل** نسلخ منه النهار فإذا هم مظلمون، والشمس تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم. والقمر قدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم. لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار، وكل في فلك يسبحون. **وآيــة لهم أنا** حملنا ذريتهم في الفلك المشحون. وخلقنا لهم من مثله ما يركبون. وإن نشأ نغرقهم فلا صريخ لهم ولا هم ينقذون ﴾[٥٠].

وقال تعالى: ﴿ **ومن آياته** أن خلقكم من تراب ثم إذا أنتم بشر تنتشرون. **ومن آياته** أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودةورحمة، إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون. **ومن آيــاته** خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين. **ومن آيــاتــه** منامكم بالليل والنهار وابتغاؤكم من فضله إن في ذلك لآيات لقوم يسمعون. **ومن آياته** يريكم البرق خوفاً وطمعاً وينزل من السماء ماء فيحيي به الأرض بعد موتها، إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون ﴾[٥١]. وفي الحديث: «إن الشمس والقمر **آيتان** من **آيات** الله لا **ينكسفان** لموت أحد ولا لحياته»[٥٢].

٤ - (آية) بمعنى (عبرة):

قال تعالى: ﴿ قل للذين كفروا ستغلبون وتحشرون إلى جهنم وبئس المهاد. قد كان لكم **آية** في فئتين التقتا، فئة تقاتل في سبيل اللّه وأخرى كافرة، يرونهم مثليهم رأى العين، والله يؤيد بنصره من يشاء، إن في ذلك

---

(٥٠) (يس: ٣٣ - ٤٣).

(٥١) (الروم: ١٩ - ٢٤).

(٥٢) ابن ماجه، المصدر السابق، كتاب الصلاة، باب ١٥٢، رقم ١٢٦٣.

لعبرة لأولي الأبصار ﴾[٥٣]. وقال أيضاً: ﴿ فاليوم ننجيك ببدنك لتكون لمن خلفك آية ﴾[٥٤].

٥ ـ (آية) بمعنى (آيات قرآنية):

قال تعالى: ﴿ وإذا بدلنا آية مكان آية والله أعلم بما ينزل قالوا إنما أنت مفتر بل أكثرهم لا يعلمون ﴾[٥٥]. وقال أيضاً: ﴿ رسولا يتلو عليكم آيات الله مبينات ﴾[٥٦]. وفي الحديث: «قد أنزل الله علي آيات لم ير مثلهن: قل أعوذ برب الناس. ملك الناس. إله الناس. إلى آخر السورة»[٥٧].

ومن هذا العرض لمضمون كلمة (آية) يبدو واضحاً أن منهاج هذا الميدان يتخذ مادته من مصادر ثلاثة: الأول، ظواهر الغيب كالحياة والموت والنشأة والمصير، والثاني ظواهر الاجتماع البشري، وما يمرون به من خبرات ضارة أو نافعة، سارة أو محزنة، والثالث هو ما يتوصلون إليه من مكتشفات للقوانين التي تنظم الكون القائم وما ينتج عن ذلك الاكتشاف من علوم وتطبيقات. وهذه كلها ظواهر لا نهاية لها ولا حدود. وبذلك تستمر المعرفة ﴿ قل لو كان البحر مداداً لكلمات ربي لنفد البحر قبل أن تنفد كلمات ربي ولو جئنا بمثله مدداً ﴾[٥٨].

وأهداف هذا الميدان هي توجيه العقل البشري وإخباره بالميادين التي يجب أن يعمل فيها للبحث والنظر حتى لا تذهب طاقاته في خرافات وأوهام كالسحر والمقولات الوهمية. وبذلك يستطيع التوصل إلى تفسير صحيح واضح لغاية الحياة ونشأتها وتطوراتها والمصير الذي ستنتهي إليه. وأهمية هذا التفسير كبير جداً، ففي إطاره تتحدد اتجاهات النشاط البشري أفراداً

---

(٥٣) (آل عمران: ١٣).
(٥٤) (يونس: ٩٢).
(٥٥) (النحل: ١٠١).
(٥٦) (الطلاق: ١١).
(٥٧) الترمذي، المصدر السابق، كتاب التفسير، باب ١٢.
(٥٨) (الكهف: ١٠٩).

وجماعات، وتتحدد استراتيجيات النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلاقات الدولية وتتحدد فلسفات وأهداف العلوم والمباحث التي تنشأ بتطورات الحياة وبروز الحاجة إلى مثل هذه العلوم.

وهكذا يبدو أن قوام هذا الميدان هو تكوين إيدولوجية عقائدية هدفها غرس عقيدة التوحيد وتمكين الولاء للإسلام بين المتعلمين، وغرس الاتجاهات الإيمانية في قلوبهم، وتوجيهها إلى اعتقاد بكمال التوجيه الإلّهي في جميع نشاطات الحياة.

ب ـ ميدان التزكية أو تعديل السلوك التي يعبر عنها بـ(ويزكيهم):

تعرف التزكية لغوياً بأنها: (الإصلاح والتطهير والتنمية، يقال: يزكي من يشاء أي يصلح. وتزكيهم بها أي تطهرهم، وزكاة المال تطهيره وتثميره وإنماؤه. والزكاة: الطهارة والنماء والبركة)[٥٩].

وحين نتدبر اللفظ (يزكيهم) نجد المقصود بالتزكية انتزاع ما هو غير مرغوب فيه، وتعزيز ما هو مرغوب به. فهي إذن تعديل للسلوك بلغة التربية الحديثة.

والقرآن يقرن التزكية بالتعليم كما هو واضح من ترتيب السياق ويجعلها ضابطة له تسهل التعليم وتعززه وتوجه سلوك المتعلم بما يحقق الأهداف المنشودة: ﴿ قد أفلح من تزكى ﴾[٦٠] وجاء أيضاً: ﴿ ونفس وما سواها، فألهمها فجورها وتقواها، قد أفلح من زكاها ﴾[٦١].

خطوات التزكية:

في ميدان التزكية هذه تبدأ التطبيقات التربوية بالابتعاد بالفرد عن البيئات التي تتنكر للقيم الإسلامية وعن مؤسساتها الثقافية والتوجيهية والوظيفية

---

(٥٩) ابن منظور، **لسان العرب** مجلد ١٤ (بيروت: دار صادر بيروت، ١٣٨٨/١٩٦٨)، ص ٣٥٨.

(٦٠) (الأعلى: ١٤).

(٦١) (الشمس: ٧ ـ ٩).

ابتعاداً يستهدف توفير نوع من الحمْية الفكرية والروحية والسلوكية، ويمكن التربية الإسلامية من الأفراد بإعادة تشكيل سلوكه. ونحن نجد دلائل هذا الانتزاع في تحريم الرسول ﷺ على عمر بن الخطاب مطالعة صحيفة واحدة من التوراة[٦٢]. وفي دعوة المسلمين إلى مخالفة غير المسلمين في كل مظاهر حياتهم.

ويعقب هذا الانتزاع خطوة أخرى قوامها التعرف على مؤثرات التربية غير الإسلامية في الفرد والتي تتمثل في ألوان كثيرة من السلوك والعادات والتقاليد والقيم وأنماط التفكير والتصورات. وآثار التراث الماضي الذي تسلمه المتعلم من (الآباء).

ويعقب هذه الخطوة خطوة ثالثة وهي الشروع بتعديل السلوك غير المرغوب به وتعزيز ما هو مرغوب به. ويلاحظ أن القرآن الكريم والسنّة الشريفة قد حددا للنفس ثلاث مراتب يتدرج الفرد خلالها حتى يبلغ السلوك العاطفي والعقلي والعملي منتهاه المرغوب به. وهذه المراتب هي: مرتبة الإسلام وتستهدف تعديل السلوك الظاهر، ثم مرتبة الإيمان حيث يتدعم السلوك الظاهر بالإيمان الباطن، ثم مرتبة الإحسان حيث تتناسق مهارات التفكير مع تطبيقات الجوارح وانفعالات الشعور، وتتضافر جميعها لإخلاص العبودية لله وإصابة الحق في كل ميدان من ميادين العبادة أو العمل وبذلك تتضافر جميع أنماط السلوك لتعزيز الموقف الذي تحدده أهداف التربية الإسلامية[٦٣].

عملية التزكية:

تنقسم عملية التزكية إلى قسمين: دراسات نظرية، وممارسات عملية.

وتتنوع محتويات هذين القسمين بتنوع ميادين التزكية وهي: تزكية النفس، وتزكية العقل، وتزكية الجسم.

---

(٦٢) سيد قطب، **معالم في الطريق**، (بيروت: ١٣٨٨ ـ ١٩٦٨)، ص ١٣ نقلاً عن الحافظ أبي يعلى.

(٦٣) البخاري، **المصدر السابق**، جـ١، باب الإيمان، ص ٢٠ ـ ٢١.

تزكية النفس:

يتضمن منهاج تزكية النفس تعريفاً بنشأة النفس وفطرتها وقابليتها للتذبذب بين مقام أحسن تقويم ودرك أسفل سافلين.

ويتضمن المنهاج النظري لتزكية النفس كذلك تعريفاً بأخطار القواطع الأربعة: النفس والشيطان والدنيا والهوى، وبمداخلها إلى القلب وأثرها ـ إن طغت على صاحبها ـ في الإخلال بالعبودية، وفي تعطيل الإفهام وتعمية البصائر، واضطراب السلوك والأخلاق، والانتهاء بالإنسان إلى الهبوط والانهيار والشقاء في الدنيا والآخرة.

وفي الممارسات العملية يقرر المنهاج الذي يحدده القرآن الكريم والسنة الشريفة مجموعة من الممارسات تستهدف إيجاد نوع من الرهبة ثم الرغبة اللذين يدفعان الفرد لتطبيق التعاليم الإسلامية في واقعه. وكل من الرهبة والرغبة دافع كبير في إتيان أنماط السلوك التي تقررها أية نظرية تربوية. فالذين يمارسون أي سلوك لا يمارسونه إلا بعد أن يتكون لديهم ميل أو دافع ـ وهو هنا مظهر الرغبة والرهبة المذكورتين ـ لممارسته. فإذا نمت الرغبة والرهبة واشتدتا سخرتا العقل للتفكير في السبل لإتيان ما تطلبان تنفيذه.

ولهاتين الرغبة أو الرهبة وسائل ومنميات تتمثل في أفعال ومقولات تحرك الشعور وتشحن الإحساس وتثير التعلق بالمحبوب ودفع المكروه. ويمثلها في الفلسفات النفعية الفنون والآداب والنشاطات والممارسات العملية التي تنسجم مع هذه الفلسفات. ويمثلها في المنهاج الإسلامي التشديد على الصحبة الحسنة، والحض على ذكر الله تعالى، والصلاة على النبي، وقراءة القرآن الكريم، وأوراد الاستغفار والصلاة ونوافل العبادات، والمشاركة في الممارسات الجماعية للشعائر، شريطة أن يصحب ذلك ابتعاد كامل عن منميات الاتجاهات غير المرغوب بها أو ـ المعاصي ـ، واتقاء من التعرض لمصادر وأسباب الانحرافات الفكرية والنفسية والسلوكية التي كان عليها الفرد قبل دخوله تحت تأثير منهاج التربية الإسلامية. وعلى الفرد أن يجاهد نفسه ليتحلى بما يقابل تلك الانحرافات من أخلاق إسلامية. وهذا معنى قوله

تعالى: ﴿ والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا ﴾[٦٤]. وإليه يشير قوله تعالى: ﴿ يا أيها المزمل، قم الليل إلا قليلاً. نصفه أو انقص منه قليلاً. أو زد عليه ورتل القرآن ترتيلاً. إنا سنلقي عليك قولاً ثقيلاً ﴾[٦٥].

ويتدرج منهاج التربية الإسلامية في تنمية الرهبة والرغبة المذكورين حسب المستويات العقلية والنفسية. ففي تنمية الرهبة يبدأ بالترهيب من عواقب المعصية والانحراف بسبب ما يجلبانه من عذاب عاجل أو آجل إلى أن ينتهي بالزهد فيهما والنفور منهما لقبحهما وبشاعتهما. وفي تنمية الرغبة يبدأ بالترغيب بثمار الطاعة والاستقامة بسبب ما يجلبانه من مثوبة عاجلة أو آجلة إلى أن ينتهي بمحبتهما لجمالهما ورفعتهما.

ويحرص منهاج التربية الإسلامية على بلوغ مرتبة المحبة هذه ويجعلها كمال التزكية وأبرز سمات تحقيق ثمار التربية، وشواهد الصلة بين الله وعباده المؤمنين ﴿ يحبهم ويحبونه ﴾[٦٦]، «لا يؤمن أحدكم حتى أكون أحب إليه من والده وولده والناس أجمعين»[٦٧].

تزكية العقل:

وتتكون عملية تزكية العقل من أمرين:

الأول: تزكية العقائد والأفكار وذلك بتفريغ العقل من كل الخرافات والأوهام والمعتقدات التي لم تقم على برهان أو دليل مثل نفي تعدد الآلهة، وتزويده بالمعتقدات الصحيحة عن نشأة الخلق والإنسان والكون. والحياة والمصير.

والأمر الثاني: تزكية أساليب التفكير. وفي هذا المجال يقرر ما يلي:

---

(٦٤) (العنكبوت: ٦٩).
(٦٥) (المزمل: ١ ـ ٤).
(٦٦) (المائدة: ٥٤).
(٦٧) البخاري، المصدر السابق، جـ ١، باب الإيمان، ص ١٠.

١ ـ تدريب المتعلم على النقد الذاتي بدل التفكير التبريري:

نعني بالنقد الذاتي ذلك الأسلوب من التفكير الذي يحمل صاحبه المسؤولية في جميع ما يصيبه من مشكلات ونوازل.

ونعني بالفكر التبريري ذلك التفكير الذي كان شائعاً عند العرب ويشيع في كل مجتمع يرتد إلى التخلف، والذي يفترض الكمال بصاحبه ويبرئه من أية مسؤولية في الأخطاء التي تحدث أو النوازل التي تحل. فاستبدل به القرآن والسنة بتقرير النقد الذاتي. جاء في القرآن الكريم ﴿ فلا تزكوا أنفسكم هو أعلم بمن اتقى ﴾[٦٨]، ﴿ وما أصابكم من مصيبة فبما كسبت أيديكم ﴾[٦٩].

ويتخذ النقد الذاتي ـ في القرآن الكريم والسنّة الشريفة ـ شكل المبادىء الثابتة والموازين الدائمة التي توجه العقل لأن يتحرى دور صاحبه في كل ما يصيبه في أي زمان أو مكان.

٢ ـ تدريب المتعلم على التجديد بدل التقليد:

والتقليد الذي عناه القرآن الكريم والسنة الشريفة هو عدم استعمال العقل واللجوء إلى المحاكاة. ولا فرق أن يدور التقليد حول نماذج قديمة جداً، وأخرى جديدة جداً. فكلا النوعين تعطيل للعقل وإن اختلفت ميادينها وأدواتهما. ومن أجل هذا نجد القرآن الكريم ينعي على المقلدين الذين يقولون: ﴿ إنا وجدنا آباءنا على أمة وإنا على آثارهم مقتدون ﴾[٧٠] ويستنكر جمودهم، وهو يهتف بهم إلى التحرر من أوهام التقليد ﴿ وقالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا، أولو كان آباؤهم لا يعقلون شيئاً ولا يهتدون ﴾[٧١].

ويحذر الرسول ﷺ أن يكون الفرد عديم التفكير مسلوب الإرادة. « لا يكن أحدكم إمّعه يقول أنا مع الناس، إن أحسن الناس أحسنت، وإن أساؤوا

---

(٦٨) (النجم: ٣٢).
(٦٩) (الشورى: ٣٠).
(٧٠) (الزخرف: ٢٣).
(٧١) (البقرة: ١٧٠).

أسأت . . » ويقول كذلك: «كونوا للعلم وعاة، ولا تكونوا رواة». كنز العمال، جـ ١٠، رقم ٢٩٣٣٥.

ويوجه الإسلام العقل إلى البحث في أسرار الكون وعلائق الاجتماع وقوانين الوجود القائم سواء ما يتعلق بالإنسان أو الحيوان أو الجماد. ولقد مر معنا نماذج من هذا في الآيات التي تدعو للنظر في الوجود المحيط.

٣ ـ تدريب المتعلم على التفكير العلمي بدل الظن والهوى:

وتتضمن محتويات القرآن الكريم والسنة الشريفة منهجاً علمياً للنظر العقلي. فهي تنعي على الذين يتبعون الظن ﴿ إن يتبعون إلا الظن وما تهوى الأنفس ﴾[٧٢] ﴿ إن يتبعون إلا الظن وإن الظن لا يغني عن الحق شيئاً ﴾[٧٣] وقال ﷺ: «إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث»[٧٤].

ويندد القرآن الكريم بمن يتبع الهوى دون الحقيقة البينة: ﴿ ومن أضل ممن اتبع هواه بغير هدى من الله ﴾[٧٥]. كذلك دعا العقل إلى التثبت من كل أمر قبل الاعتقاد به واقتفائه. ونهى عن تبديد الطاقات السمعية والبصرية والعقلية في أشياء لا أساس لها ﴿ ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً ﴾[٧٦] وحث العقل على طلب الدليل في كل اعتقاد، والتوجيهات في ذلك كثيرة منها ﴿ هؤلاء قومنا اتخذوا من دونه آلهة لولا يأتون عليهم بسلطان مبين ﴾[٧٧] كما وجه العقل إلى عدم التسرع في إصدار الأحكام ﴿ إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوماً بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين ﴾[٧٨] ووجهه إلى عدم نشر ما يسمع

---

(٧٢) (النجم: ٢٣).
(٧٣) (النجم: ٢٨).
(٧٤) البخاري، المصدر السابق، جـ ٨، باب الأدب، ص ٢٣.
(٧٥) (القصص: ٥٠).
(٧٦) (الإسراء: ٣٦).
(٧٧) (الكهف: ١٥).
(٧٨) (الحجرات: ٦).

قبل أن يدرسه المختصون ﴿ وإذا جاءهم أمر من الأمن أو الخوف أذاعوا به ولو ردوه إلى الرسول وإلى أولي الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم ﴾[79].

٤ ـ تدريب المتعلم على التفكير الجماعي بدل الفردي:

تضمن القرآن الكريم والسنة الشريفة توجيهات للنظر في الصالح العام. ولقد قررت هذه التوجيهات مبدأ تبادل التأثر والتأثير في أية ظاهرة اجتماعية: من ذلك الآية: ﴿ واتقوا فتنة لا تصيبن الذين ظلموا منكم خاصة ﴾[80] وقوله ﷺ: «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته»[81]، «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى»[82].

تزكية الجسم:

أما في ميدان تزكية ـ أو تعديل سلوك ـ الجسم فقد تضمنت الآيات والأحاديث ما يلي:

١ ـ تنظيم حاجات الجسم:

ويتمثل ذلك في إباحة كل ما من شأنه أن يهيء للجسم النمو والصحة فأباحت له التمتع بالطيبات والزينة شريطة أن تستعمل طبقاً لأهداف الإسلام ﴿ قل من حرم زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق ﴾[83] وأباح له النكاح ولم يستقذره بل جعله عملاً من أعمال الخير حين يمارس على وجهه الصحيح ﴿ نساؤكم حرث لكم، فأتوا حرثكم أنى شئتم ﴾[84] وفي الحديث: «وفي بضع أحدكم صدقة، قالوا: يا رسول الله أيأتي أحدنا شهوته

---

(٧٩) (النساء: ٨٣).

(٨٠) (الأنفال: ٢٥).

(٨١) البخاري، **المصدر السابق**، جـ ٢، كتاب الجمعة ص ٦.

(٨٢) مسلم، **المصدر السابق**، جـ ١٦، باب البر، ص ١٤٠.

(٨٣) (الأعراف: ٣٢).

(٨٤) (البقرة: ٢٢٣).

ويكون عليها أجر؟ قال: أرأيتم إن وضعها في حرام أكان عليه فيها وزر؟ فكذلك إذا وضعها في الحلال كان له أجراً»[٨٥].

٢ ـ الابتعاد عن الإسراف:

قرر المنهاج الإسلامي الابتعاد عن الإسراف الذي يسرع بالطاقة إلى العطب والتلف. قال تعالى: ﴿ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين﴾[٨٦] ﴿كلوا واشربوا ولا تسرفوا﴾[٨٧].

وهكذا تبدو مرحلة التزكية وهي ترمي إلى إحداث سلوك جديد يوازن في حياة الفرد بين روحه وعقله وجسمه في آن واحد.

جـ ـ ميدان الإعداد الفكري وتقديم المعارف الإسلامية التي يعبر عنها بـ (ويعلمهم الكتاب):

تبدو العلاقة بين هذا الميدان وسابقه علاقة وثيقة ومحددة. ففي ميدان التزكية بالصورة التي عرضناها يتحرر المتعلم من النزعات والقيود التي تعيق التعلم أو تحول دون الموضوعية ودقة البحث والجد فيه، ويصبح بقدرته استيعاب المعارف. والمبادىء والتشريعات التي يشتمل عليها القرآن الكريم والسنة الشريفة.

ويدور منهاج هذا الميدان حول تدريب المتعلمين على فهم محتويات القرآن الكريم لاستخراج حاجات جيلهم في ضوء متغيرات المكان والزمان وهذا يعني تخطي الفكرة التي قصرت إعجاز القرآن الكريم على بيانه اللغوي، لأن النظر الدقيق في مصطلحات القرآن الكريم وفي آياته وتاريخه يكشف أن مظاهر هذا الإعجاز تتجدد من جيل إلى جيل: وهي في كل عصر تتخذ موضوعها من أحدث وأضح المعارف البشرية التي بلغها جيل العصر.

---

(٨٥) مسلم، **الصحيح**، جـ ٢، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، الطبعة الأولى (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٤ ـ ١٩٥٥)، ص ٦٩٧ ـ ٦٩٨.

(٨٦) (الأنعام: ١٤١).

(٨٧) (الأعراف: ٣١).

فإذا تمثل الإعجاز القرآني في صدر البعثة النبوية بالإعجاز اللغوي، فلأن أرقى ما وصل إليه المجتمع الذي عاصر البعثة هو البلاغة اللغوية والفصاحة البيانية. وفي العصور التي تلت كشفت آيات القرآن الكريم عن جوانب أخرى من الإعجاز تمثلت في تلبيتها حاجات المجتمعات التي بلغها المد الإسلامي بالقدر الذي نشط التفكير الإسلامي لاكتشاف مظاهر هذا الإعجاز.

وبذلك يكون الإعجاز القرآني في اشتمال آياته على تفسيرات الحياة ما دامت الحياة. وهذه التفسيرات تبرز لدارسيها بإحكامهم لمناهج التفكير العلمي وأساليب الفهم الصحيح، وبلوغهم المستوى المعرفي الذي يؤهلهم لاكتشافها، وبحلول العصر الذي تقوم الحاجة فيه إليها.

وهذا يعني أن تفسير القرآن الكريم لا ينحصر فيما عرف من تفاسير، وإنما لكل جيل أن يفتش في القرآن الكريم عن التفسير الذي يلبي حاجاته ويلائم ظروفه ومشكلاته. وهو يعني كذلك أن التفاسير السابقة هي فهم السابقين لآيات القرآن الكريم في ضوء حاجات عصورهم ومشكلاتهم وخبراتهم.

وهذه قاعدة تحتم علينا الاستمرار في فهم المصطلحات والآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة في ضوء تعمق الخبرات الإنسانية ونمو معارفها ودرجة النضج في تفكيرها شريطة أن لا تخرج هذه العمليات العقلية عن الإطار العام للعقيدة الإسلامية والتصور الإسلامي الصحيح عن الخالق والإنسان والكون والحياة.

وخلال تعلم الكتاب يتمكن الدارس من دراسة آثار العبودية السالفة الذكر في حياة الأمم المختلفة، وكيف كانت هذه العبودية مؤثراً فعالاً في تاريخ الإنسان حتى يصل إلى الاستنتاج بأنه لا مناص للإنسان مهما تقدم في مجالات المعرفة والعلوم من أن يحسن الصلة بخالقه. ومنها عرض عوامل قيام الحضارات وانهيارها في ضوء التفسير الإسلامي المذكور. ومنها توضيح دور الأمة المسلمة كقوة تسلمت أمر القيام على الرسالة الإلّهية، فيرسم خلال ذلك خطوطاً عريضة للتنظيمات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية

التي تطبقها في الداخل، وخطوطاً أخرى تبين لون العلاقات والمنطلقات التي تعتمدها في سياستها في الخارج.

ولما كانت الحياة متطورة متجددة، فإن العلوم التي تندرج تحت هذا الميدان هي أيضاً متجددة ومتعددة. ولذلك أبيح الاجتهاد وخص بميزة لم يختص بها عمل آخر وهي أن للمجتهد المصيب أجران، وللمخطىء أجر. وبذلك يستمر تزويد الحياة بما تحتاج إليه من معلومات ومهارات.

ويحتاج المتعلم أن يتزود بالمهارات الفكرية والعملية التي تمكنه من فهم القرآن واستخراج القواعد اللازمة لحياته وإدارتها بأشكال تنسجم مع وجوده القائم.

د ـ ميدان الإعداد الوظيفي الذي يعبر عنه في الآية بـ (والحكمة):

تتنوع معاني كلمة ـ الحكمة ـ حسب استعمالها في القرآن والحديث بتنوع المهارات والوظائف العقلية والنفسية والجسدية التي يتوجب على الإنسان أن يمارسها في هذه الحياة. وهذه المعاني هي:

١ ـ (الحكمة) بمعنى (العبرة):

قال تعالى: ﴿ ولقد جاءكم من الأنباء ما فيه مزدجر، حكمة بالغة فما تغن النذر ﴾[٨٨].

٢ ـ (الحكمة) بمعنى (الإتقان):

قال تعالى: ﴿ الر كتاب أحكمت آياته ثم فصلت من لدن حكيم خبير ﴾[٨٩] وفي الحديث: «الحكمة الإصابة في غير النبوة»[٩٠].

٣ ـ (الحكمة) بمعنى (الحلول الملائمة):

قال تعالى: ﴿ ولما جاء عيسى بالبيّنات قال قد جئتكم بالحكمة ولأبيّن

---

(٨٨) (القمر: ٤ ـ ٥).

(٨٩) (هود: ١).

(٩٠) البخاري، المصدر السابق، كتاب فضائل الصحابة باب ٢٤.

لكم بعض الذي تختلفون فيه فاتقوا الله وأطيعون ﴾[٩١]. وفي الحديث: «الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها»[٩٢].

٤ ـ الحكمة بمعنى (القدرة على التمييز بين الخطأ والصواب، والنافع والضار):

قال تعالى: ﴿ الشيطان يعدكم الفقر ويأمركم بالفحشاء، والله يعدكم مغفرة منه وفضلاً والله واسع عليم. يؤتي الحكمة من يشاء، ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً. وما يذكر إلا أولو الألباب﴾[٩٣]. وقال أيضاً: ﴿ ولولا فضل الله عليك ورحمته لهمت طائفة منهم أن يضلوك وما يضلون إلا أنفسهم وما يضرونك من شيء، وأنزل الله عليك الكتاب والحكمة وعلمك ما لم تكن تعلم وكان فضل الله عليك عظيماً ﴾[٩٤].

٥ ـ الحكمة بمعنى (الفهم والمعرفة):

قال تعالى: ﴿ ولقد آتينا لقمان الحكمة ﴾[٩٥].

وفي الحديث: «أنا دار الحكمة وعلي بابها»[٩٦]. وعن ابن عباس قال: ضمني النبي ﷺ وقال: «اللهم علمه الحكمة»[٩٧].

٦ ـ الحكمة بمعنى (صواب الرأي وحسن النظر في الأمور):

جاء في الحديث: «إن من الشعر حكمة»[٩٨]. «إذا رأيتم الرجل قد أعطي زهداً في الدنيا، وقلة منطق فاقتربوا منه، فإنه يلقي الحكمة»[٩٩]، «لا

---

(٩١) (الزخرف: ٦٣).
(٩٢) الترمذي، المصدر السابق، جـ ٧، ص ٣٢٩، وابن ماجه. المصدر السابق كتاب الزهد، باب الحكمة، رقم ٤١٦٩.
(٩٣) (البقرة: ٢٦٨ ـ ٢٦٩).
(٩٤) (النساء: ١١٣).
(٩٥) (لقمان: ١٢).
(٩٦) الترمذي، المصدر السابق، جـ ٩، ص ٣٠٦.
(٩٧) البخاري، المصدر السابق، جـ ٥، ص ٣٤.
(٩٨) البخاري، المصدر السابق، جـ ١، باب العلم، ص ٢٨.
(٩٩) ابن ماجه، المصدر السابق، كتاب الزهد، رقم ٤١٠١.

حسد إلا في اثنتين: رجل آتاه الله مـالاً فسلطه على هلكته في الحق، ورجل أتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها»[100].

٧ ـ الحكمة بمعنى (حسن التقدير والإدارة والتصرف):

قال تعالى: ﴿ ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بـالتي هي أحسن ﴾[101] وقال: ﴿ وقتـل داود جالـوت وآتاه الله الملك والحكمة وعلمه مما يشاء ﴾[102] وقال: ﴿ وشددنا ملكه وآتيناه الحكمة وفصل الخطاب ﴾[103]. وفي الحديث مدح النبي ﷺ صاحب الحكمة حين يقضي بها ويعلمها، لا يتلكلف من قبله، ومشاورة الخلفاء، وسؤالهم أهل العلم»[103].

ولقد ذكر مقاتل بن سليمان أشهر مفسري التابعين أن تفسير الحكمة في القـرآن الكريم جاء على أربعة أوجه. أحدها: مواعظ القرآن الكـريم. وثانيهما: الحكمة بمعنى الفهم والعلم، وثالثهما: الحكمة بمعنى النبوة. ورابعها: القرآن الكريم بما فيه من عجائب الأسرار[105].

أما الرازي فقد ذكر (أن الحكمة لا يمكن خروجها عن معنيين هما: العلم وفعل الصواب) وأنها (تنقسم.. إلى قسمين: حكمة نظرية، وحكمة عملية. ولا بد من اجتماعهمـا في السلوك الكامل. فقوله تعالى: ﴿ رب هب لي حكماً ﴾ ـ هو الحكمة النظرية. و﴿ ألحقني بالصالحين ﴾ الحكمة العملية. وقوله: ﴿ إني أنا الله لا إلّه إلا أنا فاعبدني ﴾ فالقسم الأول ـ ﴿ إني أنا الله لا إلّه إلا أنا ﴾ حكمة نظرية. و﴿ فاعبدني ﴾ حكمة عملية. فهي إذن مفسرة بالعلوم النظرية وتطبيقاتها العملية)[106].

---

(١٠٠) البخاري، المصدر السابق، جـ ١، كتاب الاعتصام، باب ١٢.
(١٠١) (النحل: ١٢٥).
(١٠٢) (البقرة: ٢٥١).
(١٠٣) (ص: ٢٠).
(١٠٤) البخاري، المصدر السابق، جـ ١، كتاب الاعتصام، باب ١٢.
(١٠٥) الرازي، مفاتيح الغيب، جـ ٢، الطبعة الأولى (القاهرة: ١٣٠٨ هـ) ص ٣٤٧ ـ ٣٤٨.
(١٠٦) الرازي، نفس المصدر، جـ ٢، ٣٤٨.

وفي اللغة: (الحكمة عبارة عن معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم)[١٠٧] (أحكمت الشيء صار محكماً)[١٠٨] و(المحكم الذي لا اختلاف فيه ولا اضطراب)[١٠٩].

وخلاصة هذه المعاني أن الحكمة في معناها العام هي نفاذ البصيرة إلى سنن الحوادث ومجريات الأمور، واتقان العمل والتصريف، دون صدام مع قوانين الظواهر وفي ضوء ظروف العصر الذي تواكبه. فهي لدى الفقيه القدرة على استنباط التشريعات والأحكام اللازمة في ميادين الحياة المختلفة حسب الظروف والأحوال. وهي لدى القائد فهم معنى الجهاد والوقوف على منطلقاته وأهدافه وتنظيماته وحسن التعامل بذلك كله حسب المواقف والمتطلبات. وهي لدى المربي المسلم فهم مبادىء التربية وأهدافها ومناهجها وأساليبها وإتقان التعامل بذلك. وهي لدى الإداري حسن تصريف الأمور. وهي لدى القيادة السياسية حسن التخطيط والتنفيذ في الداخل والخارج. وهي لدى الأمة إدراك معنى وجودها وإجادة تنظيم هذا الوجود ووضعه برمته ومقدراته في خدمة الرسالة الإسلامية. وبالتالي فالحكمة هي فهم كل فرد أو جماعة في الأمة لدوره وإتقان أداء هذا الدور طبقاً لمقاييس الإسلام ومنطلقاته.

وهذا ما قرره الرازي في تفسيره ـ مفاتيح الغيب ـ حيث قال: (الحكمة وهي اسم لكل عمل حسن وعمل صالح، وهي بالعلم العملي أخص منه بالعلم النظري، وفي العمل أكثر استعمالاً من العلم. ويقال أحكم العمل إحكاماً إذا أتقنه وحكم بكذا حكماً. والحكمة من الله تعالى خلق ما فيه منفعة العباد ومصلحتهم في الحال وفي المآل. ومن العباد أيضاً كذلك)[١١٠].

---

(١٠٧) ابن منظور، المصدر السابق، جـ ١٢، ص ١٤٠.
(١٠٨) ابن منظور، المصدر السابق، ص ١٤٣.
(١٠٩) ابن منظور، المصدر السابق، ص ١٤١.
(١١٠) الرازي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٢٨٣.

وفي ضوء ما تقدم تقتضي مرحلة ـ الحكمة ـ النظر في قدرات الفرد واستعداداته الميسرة لتحديد الدور الذي يمكن أن يؤديه في المجتمع ثم يدرب عليه تدريباً يمكنه من إتقان العمل وحسن الإنجاز.

وإذا كان القرآن الكريم قد تضمن الجانب النظري من الحكمة فإن سيرة رسول الله ﷺ تقدم الجانب العملي المثل الكامل للحكمة لأنها جمعت معاني الحكمة التي فصلناها، ففيها الإتقان والحلول الملائمة، وفيها القدرة الفائقة على التمييز بين الصواب والخطأ، وفيها صواب الرأي وحسن النظر في الأمور وتقييم المواقف، وفيها حسن التقدير وحسن الإدارة والتصريف، وفيها العبرة والحجة الواضحة. ولقد كانت مناهج الفهم النبوي والتفكير النبوي والتطبيق النبوي تجسيداً للسنن والقوانين التي تضمنتها آيات الكتاب المنزل من الله سبحانه وتعالى. فلقد كان الرسول ﷺ يعالج الأوضاع والمواقف ويتعامل مع الأفراد والجماعات بالحكمة المثلى وكان ﷺ يتعرف على قدرات أصحابه واستعداداتهم ثم يوزعهم طبقاً لها بين مختلف الميادين لإعدادهم إعداداً وظيفياً حتى يغطي جميع التخصصات وأنواع القيادات. فوجه أناساً ليتخصصوا في علوم القرآن الكريم والحديث الشريف، وأناساً ليتخصصوا في الفنون الحربية. فكان يقيم المسابقات والمصارعة ومباريات الرمي ويشترك فيها بنفسه[١١١].

وكان نتيجة ذلك كله بروز قيادات ومتخصصين في الكتابة[١١٢] وفي الولاية والجباية. وكان له مؤذنوه، وله حرسه الخاص، وخطباؤه وشعراؤه[١١٣] وبرزت قيادات عسكرية حاذقة من أمثال خالد بن الوليد وعمرو بن العاص، وقيادات فقهية وعلمية من أمثال عبد الله بن مسعود وعبد الله بن عباس (لذلك لم يخرج المفسرون عن دائرة الحكمة حين ذكر نفر منهم أن الحكمة هي السنة).

---

(١١١) ابن القيم، **زاد المعاد**، جـ ١ (القاهرة: المكتبة العصرية، بلا تاريخ) ص ٤١.

(١١٢) ابن القيم، **نفس المصدر**، جـ ١، ص ٢٩.

(١١٣) ابن القيم، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٣١ ـ ٣٢.

وإذا كان ﷺ قد حظر على المسلمين ـ كما ورد في قصة عمر والتوراة ـ أن يطلعوا على عقائد الأديان السابقة، فإنه في ميدان الحكمة قد دعا إلى الانفتاح على ما عند المجتمعات الأخرى من تنظيمات ووسائل فـ «الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها». وكتب النبي ﷺ كتاباً: «فقيل له: إنهم لا يقرؤون كتاباً إلا مختوماً، فاتخذ خاتماً من فضة نقشه محمد رسول الله»[١١٤] فهذه وأمثالها مهارات لا تؤثر في العقائد والقيم.

ونقف قليلاً عند الميادين الأربعة الواردة في الآية لنتدبر أمرين: الأول مدلول كل منها وهي: ﴿ يتلو عليهم آياته ﴾، ﴿ ويزكيهم ﴾ ﴿ ويعلمهم الكتاب والحكمة ﴾. فاللفظ ﴿ يتلو ﴾ فيه إيحاء أن ما يتعلق بالآيات كما شرحناها يتلقاها المتعلم ثم يمضي العقل في النظر ليرى شواهد صدقها ومظاهر إعجازها في كتاب الآفاق والأنفس.

أما التعبيران ﴿ يزكيهم ﴾ ﴿ ويعلمهم ﴾ فكلاهما يشير إلى عملية بشرية تساهم في تعديل السلوك، والارتقاء بالإنسان من درك أسفل سافلين إلى منزلة أحسن تقويم من خلال الخبرة والتجربة.

والخلاصة أن التعابير الثلاثة تشير إلى المنهاج الإسلامي الذي تتكامل فيه مصادر المعرفة الثلاثة وهي الوحي والعقل والحس: فالوحي يتلو المظاهر التي تتجلى فيها آيات الله والعقل ينظر في تفاصيلها العملية لتقصيها والوقوف على تفاصيلها بالأدوات المحسوسة. و﴿ الحكمة ﴾ تحيلها إلى تطبيقات ناجحة مثمرة في حياة الإنسان ووجوده.

والأمر الثاني، ميزة التكامل بين هذه الميادين. وهذا أمر تفتقر إليه نظم التربية المعاصرة وثمرة هذا التكامل هي الثقافة الكاملة المتكاملة؛ التي تحقق التوازن بين عقل المتعلم ونفسه وجسده وتنسق مهاراته في هذه الميادين، بعكس الأزمة التي تعاني منها التربية المعاصرة وهي الاقتصار على جزء من الجانب العقلي والحكمة العملية.

---

(١١٤) البخاري، المصدر السابق، جـ ١، ص ٢٥ ـ ٢٦.

التعلم:

ينبثق مفهوم التعليم في القرآن الكريم والسنة الشريفة من المفهوم العام الذي يحدد حدوث أفعال الإنسان. فإذا اتفقت ممارسات الفرد أو الجماعة مع مشيئة الله، فتح الله عليه باب التعلم ﴿ واتقوا الله ويعلمكم الله ﴾[١١٥]، ﴿ ولا يحيطون بشيء من علمه إلا بما شاء ﴾[١١٦].

﴿ قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا ﴾[١١٧].

أما إذا تعارضت ممارسات الإنسان ـ أفراداً وجماعات ـ مع ما يقرره الله سبحانه فإن التعلم يسير في اتجاه مخالف للصواب ويأتي بآثار سلبية ﴿ وجعلنا على قلوبهم أكنة أن يفقهوه، وفي آذانهم وقرا، وإن يروا كل آية لا يؤمنوا بها ﴾[١١٨] ويقول أيضاً: ﴿ سأصرف عن آياتي الذين يتكبرون في الأرض بغير الحق، وإن يروا كل آية لا يؤمنوا بها، وإن يروا سبيل الرشد لا يتخذوه سبيلاً، وإن يروا سبيل الغي يتخذوه سبيلاً، ذلك بأنهم كذبوا بآياتنا وكانوا عنها غافلين ﴾[١١٩].

وانطلاقاً من هذه القاعدة تضمن القرآن الكريم والسنة الشريفة عدة مبادىء يشترط مراعاتها لحدوث التعلم وهي:

أ ـ الربط بين الهدف والسلوك:

وحديث «إنما الأعمال بالنيات» وأمثاله صورة ناصعة لهذا المبدأ الذي تجهد نظم التربية المعاصرة لبلورته.

ب ـ المزج بين المبادىء النظرية والممارسات العملية:

يحصل التعلم ويصل قمة الفهم حين يطبق الفرد ما يحفظه. ﴿ ولو

---

(١١٥) (البقرة: ٢٨٢).
(١١٦) (البقرة: ٢٥٥).
(١١٧) (البقرة: ٣٣).
(١١٨) (الأنعام: ٢٥).
(١١٩) (الأعراف: ١٤٦).

أنهم فعلوا ما يوعظون به لكان خيراً لهم وأشد تثبيتاً ﴾[١٢٠]. ولقد كان هذا المبدأ أساسياً زمن الرسول ﷺ ذكره ابن مسعود فقال: (كان الرجل منا إذا تعلم عشر آيات لم يجاوزهن حتى يعرف معانيهن والعمل بهن) وذكره أبو عبد الرحمن السلمي فقال: «حدثنا الذين كانوا يقرئوننا أنهم كانوا يستقرئون من النبي ﷺ وكانوا إذا تعلموا عشر آيات لم يخلفوها حتى يعملوا بما فيها من العمل فتعلمنا القرآن والعمل جميعاً»[١٢١].

جـ ـ تكوين الاتجاه قبل الفهم واستيعاب المعلومات:

يرى الدارس في القرآن الكريم والسنة أن تكوين الاتجاه عند المتعلم يسبق الفهم والاستيعاب. غير أن تكوين الاتجاه هذا لا يقوم على التسليم المطلق العفوي، وإنما يقوم على توجيه نظر المتعلم إلى قوانين الكون ومعجزات الخلق، وإلى المجهول الذي يحيط بالوجود المحسوس أو ما كان قبل الحياة وبعدها. والغاية من ذلك أن يحس الإنسان بحاجته إلى الاستعانة بالهدي الإلّهي. فإذا تكون هذا الشعور نما لديه الاتجاه للتعرف على تفاصيل المنهج الإلّهي فيسهل التحصيل ويتم الفهم. والتوجيهات القرآنية كثيرة في هذا المجال قدمنا منها نماذج عند مناقشتنا لميادين التربية ومناهجها في مرحلة التعريف بشواهد العقيدة، ونضيف إليها ﴿ ألّم ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين. الذين يؤمنون بالغيب ويقيمون الصلاة ومما رزقناهم ينفقون. والذين يؤمنون بما أنزل إليك وما أنزل من قبلك وبالآخرة هم يوقنون. أولئك على هدى من ربهم وأولئك هم المفلحون ﴾[١٢٢].

وما لم يتكون هذا الاتجاه فلن يحصل الفهم ولا يتم الاقتناع والتقريرات القرآنية كثيرة في ذلك منها: ﴿ وإذا قرأت القرآن جعلنا بينك وبين الذين لا يؤمنون بالآخرة حجاباً مستوراً. وجعلنا على قلوبهم أكنة أن

---

(١٢٠) (النساء: ٦٨).

(١٢١) ابن كثير، **تفسير القرآن**، المقدمة جـ ١ (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، بلا تاريخ) ص ٣.

(١٢٢) (البقرة: ٦).

يفقهوه، وفي آذانهم وقرا ﴾[١٢٣] وقال عبد الله بن مسعود: (تعلمنا الإيمان ثم تعلمنا القرآن).

ولقد انتبه (ترتون) لهذا المبدأ في التعلم، ولكنه لم يدرك فحوى تكوين الاتجاه ولا مادته، فظن أن المنهج الإسلامي في التربية يشترط حصول اليقين قبل التعليم والمعرفة، واستغرب أن يطلب إلى الطالب الإيمان بصحة المعلومات قبل إعطائها وفهمها، وأضاف أن ذلك لا ينجح إلا إذا وثق الطالب بالمعلم فيكون إيمانه تقليداً لمعلمه لا اقتناعاً بمعارفه[١٢٤].

د ـ مراعاة استعدادات المتعلم:

أشارت آيات القرآن الكريم ونصوص السنة الشريفة إلى تفاوت الاستعدادات عند المتعلمين. ووجهت المربين إلى مراعاة هذه الاستعدادات وإعداد الفرد لما يلائم استعداداته دون إرهاق أو تعجيز، وأن يعطى الفرصة ليتعلم بالتجربة والخطأ إن أخطأ التفكير أو التطبيق. ﴿لا يكلف الله نفساً إلا وسعها لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت، ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا، ربنا ولا تحمل علينا إصراً كما حملته على الذين من قبلنا، ربنا ولا تحملنا مالا طاقة لنا به﴾ وقد أشارت الأحاديث إلى أن البعض يقتصر على الحفظ وبعضهم يتعداه إلى الوعي، ورضيت من الحافظ أو (حامل الفقه) (أن ينقله إلى من هو أفقه منه)[١٢٥] كذلك ذكر الرسول ﷺ تفاوت الاستعدادات والفهم فقال: «مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضاً فكان منها نقية قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكانت منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا، وأصابت طائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ، فذلك مثل من فقه في دين الله ونفعه ما بعثني الله به فعلم وعلم، ومثل من لم يرفع بذلك رأساً

---

(١٢٣) (الإسراء: ٤٥ ـ ٤٦).

(١٢٤) A.S. Tritton, **Materials on Muslim Education in the middle Agesù** (London: Iuzac end Co. 1957) p. 28.

(١٢٥) الترمذي، **المصدر السابق**، جـ ٧، كتاب العلم، ص ٣٠٧.

ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به»[١٢٦].

هـ ـ التشويق:

يتكرر الحض على تشويق المتعلم ودفع السآمة عنه في أحاديث عديدة. فقد قال عبد الله بن مسعود: «كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهية السآمة علينا»[١٢٧] وكان النبي يوصي بالترفق بالمتعلمين وتسهيل أمورهم من ذلك قوله: «يسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا» ومنه قوله كذلك: «وإن رجالاً يأتونكم من أقطار الأرض يتفقهون في الدين فإذا أتوكم فاستوصوا بهم خيراً»[١٢٨].

و ـ التعزيز:

أفرد البخاري في صحيحه بابا تحت عنوان (من سمع شيئاً فراجع حتى يعرفه) فذكر أن عائشة زوج النبي ﷺ كانت لا تسمع شيئاً لا تعرفه إلا إذا راجعت فيه حتى تعرفه واستخلص البخاري من ذلك قاعدة أجازها في التعلم والتعليم[١٢٩].

٥ ـ الأساليب:

أشار القرآن الكريم إلى أنواع عديدة من أساليب التربية بعضها نظري وبعضها عملي. فقد أوجب مراعاة الحكمة، والموعظة الحسنة، والجدال في أساليب التعليم[١٣٠] كذلك استعمل أسلوب القصة وهو يسرد مواقف الأمم المختلفة من الرسالات، ومصير الطائعين والعصاة، ومن هذه الأساليب استغلال الخبرات البشرية للتوصل إلى تحقيق أهداف عند المتعلمين فتكرر لفت الأنظار إلى عوامل بناء الأمم والحضارات وعوامل انهيارها في ضوء قربها من الله أو بعدها عنه. كذلك دعا إلى اعتماد أسلوب الرحلات في

---

(١٢٦) البخاري، المصدر السابق، جـ١، باب العلم، ص ٣٠.
(١٢٧) البخاري، المصدر السابق، ص ٢٧.
(١٢٨) الترمذي، المصدر السابق، جـ٧، ص ٣٠٢.
(١٢٩) البخاري، المصدر السابق، جـ١، باب العلم، ص ٣٧.
(١٣٠) (النحل: ١٢٥).

أقطار الأرض، والنظر في آثارها، كذلك دعا إلى استعمال أساليب الملاحظة والتجربة وفحص الظواهر الكونية والطبيعية بكافة الوسائل والأدوات، وهذه مبادىء جعلت المسلمين يتوصلون إلى المنهج العلمي في البحث.

٦ ـ مبادىء عامة توجه التربية في الإسلام:

يتضمن القرآن الكريم والسنة الشريفة مجموعة مبادىء يمكن اعتبارها أصولاً توجه النظرية التربوية الإسلامية ومن هذه المبادىء ما يلي:

أ ـ التربية والتطور:

يقرر القرآن الكريم أن التطور سنّة من سنن الحياة، وأن الله سبحانه وتعالى لا يتوقف عن إحداث الجديد في الكون ﴿كل يوم هو في شأن﴾(١٣١) ولذلك يتوجب على الإنسان أن يتخطى حاجز الألفة والعادة ويتكيف مع الجديد من (شؤون الله) وإلا وقع في الحيرة والاضطراب. والأسلوب القرآني في هذا المجال يستغل الخبرات البشرية ليتدرج بالإنسان إلى ضرورة التكيف مع الجديد، فإذا كان ما ألفوا له بداية وأمكن حدوثه، فإن ما لم يألفوا يمكن حدوثه. قال تعالى: ﴿أفعيينا بالخلق الأول؟ بل هم في لبس من خلق جديد﴾(١٣٢) والرسول ﷺ لم يمنع استحداث ما يوافق هذا التطور، وإنما اشترط أن يكون المستحدث الجديد موافقاً للأصول الإسلامية حتى لا يصدم بسنن الخليقة، فقال: «من سنّ في الإسلام سنة حسنة فعمل بها بعده كتبت له مثل أجر من عمل بها ولا ينقص من أجورهم شيء، ومن سن في الإسلام سنة سيئة فعمل بها بعده كتبت عليه مثل وزر من عمل بها ولا ينقص من أوزارهم شيء»(١٣٣).

ب ـ الوقوف من التراث موقف الناقد وعدم الالتزام بكل ما فيه:

في القرآن الكريم دعوة صريحة لتمحيص التراث وعدم التشبث بكل ما

---

(١٣١) (الرحمن: ٢٩).

(١٣٢) (ق: ١٥).

(١٣٣) مسلم، المصدر السابق، كتاب العلم، ص ٢٢٦. الترمذي المصدر السابق جـ٧ ص ٣١٨.

يرثه الخلف عن الآباء قال تعالى: ﴿ وإذا قيل اتبعوا ما أنزل الله قالوا: بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا، أولو كان آباؤهم لا يعقلون شيئاً ولا يهتدون ﴾[١٣٤].

وينبه القرآن الكريم إلى أن التراث قد يبرر ممارسة الخطأ أو الفاحشة ﴿ وإذا فعلوا فاحشة قالوا: وجدنا عليها آباءنا والله أمرنا بها. قل: إن الله لا يأمر بالفحشاء أتقولون على الله ما لا تعلمون ﴾[١٣٥] وفي الآية ملاحظة طريفة وهي أن عناصر التراث الاجتماعي قد تختلط بعناصر التراث الديني وتشاركه قداسته فيتوهم الخلف أن كل ما ورثوه عن السلف هو من صلب الدين. وهذا معنى قولهم: ﴿ والله أمرنا بها ﴾ وهنا يدعوهم القرآن الكريم في المقطع الذي يتلو ذلك مباشرة إلى تمحيص التراث ودراسته قبل تقديسه جملة واعتماده في إصدار الأحكام وتبرير الفاحش من السلوك.

وتلقي الماضي بدون تفكير ولا روية هو أحد الأسباب التي تقود إلى الخطأ والضلال والهلاك في الآخرة. قال تعالى: ﴿ قال: ادخلوا في أمم قد خلت من قبلكم من الجن والإنس في النار كلما دخلت أمة لعنت أختها حتى إذا اداركوا فيها جميعاً قالت أخراهم لأولاهم ربنا هؤلاء أضلونا، فآتهم عذاباً ضعفاً من النار، قال لكل ضعف ولكن لا تعلمون»[١٣٦].

وكثير من المقاييس الخاطئة التي يعتمدها الخلف للحكم على الظواهر الجديدة إنما هي مشتقة من تراث الآباء، وتستمد قوتها من هيمنته لا من أصالتها. قال تعالى: ﴿ فلما جاءهم موسى بآياتنا بينات قالوا: ما هذا إلّا سحر مفترى وما سمعنا بهذا في آبائنا الأولين ﴾[١٣٧] وقال أيضاً: ﴿ قالوا: أجئتنا لنعبد الله وحده ونذر ما كان يعبد آباؤنا ﴾[١٣٨] وقال كذلك: ﴿ بل

---

(١٣٤) (البقرة: ١٧٠).
(١٣٥) (الأعراف: ٢٨).
(١٣٦) (الأعراف: ٣٧).
(١٣٧) (القصص: ٣٦).
(١٣٨) (الأعراف: ٧٠ ـ ٧١).

قالوا: إنا وجدنا آباءنا على أمة وإنا على آثارهم مهتـدون. وكذلك ما أرسلنا من قبلك في قرية من نذير إلاّ قال مترفوها إنا وجدنا آباءنا على أمة وإنا على آثارهم مقتدون. قال: أولو جئتكم بأهدى مما وجدتم عليه آباءكم، قالوا: إنا بما أرسلتم به كافرون ﴾[١٣٩].

والتراث يؤثر في أسلوب الفهم للتيارات الجديدة، فمثلاً لأن التراث الفرعوني كان يتمركز حول السحر. وكان للسحرة المنزلة الأولى في الإرشاد والتوجيه والفكر، فقد حكم المجتمع الفرعوني على موسى عليه السلام بأنه (ساحر كذاب). ولما كان تراث العرب يتمركز حول الشعر فقد وصفوا الرسول ﷺ بأنه شاعر مجنون.

ولكن التراث ليس شراً كله، وإنما فيه النافع المفيد، وهو أحد العناصر التي تساعد على بلورة الحاضر وتحديد هوية المستقبل، ولكن شريطة دراسته وتمحيصه. وهذا هو الموقف الذي اتخذه الإسلام من الديانات والثقافات السابقة.

جـ ـ التربية الإسلامية والانفتاح على خبرات الجماعات الإنسانية المختلفة:

يبدو هذا الانفتاح واضحاً في قوله تعالى: ﴿ وفوق كل ذي علم عليم ﴾[١٤٠] ويقول ﷺ: «الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها»[١٤١] وفي حديث آخر أن موسى عليه السلام سأل الله سبحانه وتعالى: (أي عبادك أعلم؟ قال الذي يطلب علم الناس إلى علمه ليجد كلمة تدل على هدى، أو ترده عـن ردى)[١٤٢] ومما نعى به القرآن الكريم على اليهود والنصارى أن كل فريق منهم التزم موقفاً متزمتاً من الفريق الآخر ورفض الحوار والنظر فيما عنده رفضاً كاملاً، وألحق بهم كل من اتصف بهذا الانغلاق

---

(١٣٩) (الزخرف: ٢١ ـ ٢٤).

(١٤٠) (يوسف: ٧٦).

(١٤١) الترمذي، المصدر السابق، جـ ٧، ص ٣٢٩.

(١٤٢) ابن تيمية، الفتاوى، جـ ١٠، علم السلوك (الرياض: ١٣٨١) ص ٨٥.

والتزمت ﴿ وقالت اليهود ليست النصارى على شيء، وقالت النصارى ليست اليهود على شيء وهم يتلون الكتاب، كذلك قال الذين لا يعلمون مثل قولهم، فالله يحكم بينهم يوم القيامة فيما كانوا فيه يختلفون ﴾[١٤٣].

وندد القرآن كذلك بالأساليب التي تعتمد الحكم المسبق والتي تصدر عن انغلاق سلبي مسبق وأبرز ما في أصحاب هذا الأسلوب أنهم ينهون عن اتباع الآخرين في الوقت الذي ينأون عنهم ويرفضون اكتناه حقيقة ما ينهون عنه، ويضيف أن مصير أصحاب هذا الموقف المنغلق الجامد هو الهلاك لأنه ينتهي بهم إلى العزلة والتقوقع والجمود. ﴿ ومنهم من يستمع إليك وجعلنا على قلوبهم أكنة أن يفقهوه وفي آذانهم وقراً، وإن يروا كل آية لا يؤمنون بها حتى إذا جاؤوك يجادلونك يقول الذين كفروا إن هذا إلّا أساطير الأولين. وهم ينهون عنه وينأون عنه، وإن يهلكون إلّا أنفسهم وما يشعرون ﴾[١٤٤].

والانفتاح على خبرات الجماعات الأخرى يرتبط مع عقيدة الإسلام نفسها، فمراجعة هذه الخبرات يساعد على أمرين: الأول التعرف على مكامن الخير وأصوله في كل جماعة لتنميتها والاستفادة منها في الحوار الدائر مع الإنسانية. والثاني التعرف على عوامل الانحراف والمرض في كل جماعة لتشخيصه وتحديد وسائل علاجه. وكل ذلك يساعد على تحقيق الأهداف البعيدة التي يعمل الإسلام من أجلها وهي توحيد الإنسانية واجتماعها على عبادة الله وتوطيد السلام والأمن حتى لا تكون فتنة ويكون الدين كله لله.

د ـ تكامل العلم والإيمان:

الإيمان يؤدي إلى العلم، والعلم يؤدي إلى الإيمان ويشده. وفي القرآن الكريم إشارة صريحة إلى أن العلم والدين يتكاملان في جلاء الحقيقة وتقويم السلوك. قال تعالى: ﴿ وقال الذين أوتوا العلم والإيمان لقد لبثتم في كتاب الله إلى يوم البعث، فهذا يوم البعث ولكنكم كنتم لا تعلمون ﴾[١٤٥].

---

(١٤٣) (البقرة: ١١٢).

(١٤٤) (الأنعام: ٢٥).

(١٤٥) (الروم: ٥٦).

وعلة هذا التكامل أن العلم يتنزل من المصدر الذي يتنزل منه الدين فلا تنافر بينهما ولا اختلاف قال تعالى: ﴿ إنما العلم عند الله ﴾[١٤٦] ولذلك كان العلم سبيلاً لتقوى الله: ﴿ إنما يخشى الله من عباده العلماء ﴾[١٤٧]. وهو وسيلة للتعرف على حقيقة الدين ﴿ ويرى الذين أوتوا العلم الذي أنزل إليك من ربك هو الحق ﴾[١٤٨]. والتكذيب بالدين سببه عدم العلم والتسرع بإصدار الأحكام قبل الإحاطة بجميع عناصر الموضوع ﴿ بل كذبوا بما لم يحيطوا بعلمه ﴾[١٤٩].

والذين ظنوا أن ما وصلوا إليه من العلم مناهض للدين جعلوا تطبيقات العلم تصطدم بمبادىء الدين مما أدى بهم إلى الخسران ﴿ أفلم يسيروا في الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم كانوا أكثر منهم وأشد قوة وآثاراً في الأرض فما أغنى عنهم ما كانوا يكسبون. فلما جاءتهم رسلهم بالبينات فرحوا بما عندهم من العلم وحاق بهم ما كانوا به يستهزئون ﴾[١٥٠].

هـ - إلزامية التعليم:

اعتبر القرآن الكريم حرمان الناس من التعليم ذنباً يقترفه القائمون على العلم. قال تعالى: ﴿ إن الذين يكتمون ما أنزلنا من البينات والهدى من بعد ما بيناه للناس في الكتاب أولئك يلعنهم الله ويلعنهم اللاعنون ﴾[١٥١]. وقال رسول الله ﷺ: «من سئل عن علم ثم كتمه ألجم يوم القيامة بلجام من نار»[١٥٢] وأوجب التعليم على الرجل والمرأة حرة كانت أم أمة[١٥٣].

---

(١٤٦) (الأحقاف: ٢٣).
(١٤٧) (فاطر: ٢٨).
(١٤٨) (سبأ: ٦).
(١٤٩) (يونس: ٣٩).
(١٥٠) (غافر: ٨١ - ٨٤).
(١٥١) (البقرة: ١٥٩).
(١٥٢) الترمذي، المصدر السابق، جـ ٧، كتاب العلم، ص ٣٠٢.
(١٥٣) البخاري، المصدر السابق،

و ـ إخلاص النية لله في العلم:

ويجب أن يكون غرض المتعلم وجه الله لا لتحقيق المكاسب والمنافع. فمن طلب العلم للمماراة أو المباهاة أو لتحقيق الجاه عوقب بالنار في الآخرة[١٥٤] أما إذا أخلص النية كان بمنزلة المجاهد[١٥٥].

ز ـ استمرارية التعلم:

يرشد القرآن الكريم المتعلم إلى أنه مهما تخيل مكانته في العلم فهناك من هو أعلم منه ﴿ وفوق كل ذي علم عليم ﴾[١٥٦] ولذا فالعالم مدعو لاستمرار العلم ﴿ وقل رب زدني علماً ﴾[١٥٧] ومهما تخيل الإنسان أنه قطع شوطاً بعيداً في العلم فأمامه أكثر بكثير مما عرفه ﴿ وما أوتيتم من العلم إلاّ قليلاً ﴾[١٥٨]. ويقرر الحديث أن سبب قصة سيدنا موسى عليه السلام والخضر التي وردت في القرآن الكريم أن رجلاً من بني إسرائيل سأل موسى عليه السلام هل تعلم أحداً أعلم منك؟ قال موسى: لا. فأوحى الله إلى موسى بلى عبدنا خضر. فسأل موسى السبيل إليه، فجعل الله له الحوت آية[١٥٩].

حـ ـ تحديد ميدان العقل بما يقع تحت الحس:

يجعل القرآن الكريم للتعلم والمعرفة منهجين: منهج الوحي وهو يقتصر على الغيبيات التي لا تدخل تحت دائرة الحس. ومنهج التجربة والبحث وميدانه الكون الذي يدخل ضمن مجال الحس. والقرآن الكريم يجعل نوعاً من التلاحم بين المنهجين، فهو يستغل الحقائق التي يتوصل إليها منهج البحث والتجربة لدعم المبادىء والمعتقدات التي يقررها منهج الوحي

---

(١٥٤) ابن ماجه، المصدر السابق، المقدمة، باب ٢٣، رقم ٢٥٣.

(١٥٥) ابن ماجه، المصدر السابق، رقم ٢٢٧.

(١٥٦) (سورة يوسف: ٧٦).

(١٥٧) (طه: ١١٤).

(١٥٨) (الإسراء: ٨٥).

(١٥٩) البخاري، المصدر السابق، جـ ١، ص ٢٨.

مستنداً بذلك إلى ما ذكرناه عن تكامل العلم والإيمان ﴿ سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق ﴾[١٦٠].

ولقد ترك الرسول ﷺ للعقل البشري مطلق الحرية في البحث والتجربة في ميدان العلوم الطبيعية خارج اختصاص النبوة. فعن أنس أن النبي ﷺ مر بقوم يلقحون ـ شجر النخيل ـ فقال: لو لم تفعلوا لصلح، قال فخرج شيصاً ـ أي سيء الثمر ـ فمر بهم فقال: ما لنخلكم؟ قالوا: قلت كذا وكذا. قال أنتم أعلم بأمر دنياكم[١٦١].

ط ـ ضرورة صحبة المتعلم للمربي:

وهناك ما يدل على اشتراط صحبة المتعلم للمربي ليجد فيه القدوة التي ينقل عنها السلوك المرغوب به وليساعده على الفهم، وليجد البيئة التي تمكنه من تطبيق ممارسة ما ترنو إليه أهداف التعليم. ونحن نجد شارات هذا المبدأ في حرص الرسول ﷺ على تجميع المسلمين في مكان واحد وتعليمهم في مسجد واحد تحت إشرافه، وفي محاربته لمسجد الضرار الذي استهدف فيما استهدف إبعاد الأفراد عن معلمهم واستفرادهم بعيداً عن جماعة المؤمنين[١٦٢]. ونجد في السنة شارات واضحة توحي بأهمية هذه الصحبة وصحبة المربين وصحبة جماعة من المؤمنين حيث أصبح للجيل الذي صحب الرسول باعتباره المعلم الأول ميزة على من لم يصحبه. ومن هذه الصحبة أخذوا اسم ـ الصحابة ـ وفي الحديث نصوص كثيرة تبين ضرورة صحبة المتعلم للمعلم أو المربي وأثرها في تغيير سلوك الفرد وتوجيهه.

* * *

---

(١٦٠) (فصلت: ٥٣).

(١٦١) مسلم، الصحيح، جـ ٤، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، الطبعة الأولى (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية ١٣٧٥ ـ ١٩٥٥)، ص ١٨٣٦.

(١٦٢) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، جـ ٢، ص ٣٨٧ ـ ٣٨٨.

الفصل الثاني

النظرية التربوية الإسلامية
في القرن الأول الهجري

شهدت هذه الفترة أولى مظاهر التطور في مفهوم النظرية التربوية الإسلامية وذلك بسبب الظروف التي طرأت على مجتمع الفاتحين وعلى الحياة العلمية فيه. ولقد دارت مظاهر هذا التطور حول المبادىء والأساليب التي تيسر تعليم القرآن الكريم والحديث الشريف آنذاك، وفيما يلي عرض لتفاصيل التطور المذكور.

العوامل التي أثرت في تطور المفهوم التربوي في القرن المذكور:

هناك عاملان أثرا في تطور المفهوم التربوي في القرن الأول الهجري وهذان العاملان هما:

أ ـ اجتهاد الخلفاء لتأمين أجواء التعليم:

لم يكد يستقر الفتح الإسلامي في الأقطار المفتوحة حتى أخذ الخلفاء يخططون لنشر التعليم فيها. فبعث عمر بن الخطاب عشرة أشخاص ليفقهوا أهل البصرة، منهم: عبد الله بن المغفل المزني، وعمران بن حصين

الأسلمي[1] وأبو موسى الأشعري[2]. كذلك كتب إلى ساكني الأمصار (أما بعد فعلموا أولادكم السباحة والفروسية، ورووهم ما سار من المثل، وحسن الشعر)[3]. ولقد نظر عمر بن الخطاب إلى التعليم كدعامة من دعائم استقرار المجتمع ونجاح الحاكم في الإدارة، (فمن سوده قومه على فقه كان ذلك خيراً له، ومن سوده قومه على غير فقه كان ذلك هلاكاً له ولمن اتبعه)[4].

واقتفى عثمان بن عفان نفس السياسة فعمل على جمع القرآن الكريم وإرسال نسخ منه إلى كل مصر تسهيلاً لمهمة المعلمين والموفدين إليه. ومثله علي بن أبي طالب الذي شارك بنفسه في التعليم وحض الناس على الإقبال عليه، ومن وصاياه في ذلك (العلم خير من المال، لأن المال تحرسه والعلم يحرسك، والمال تفنيه النفقة، والعلم يزكو على الإنفاق. والعلم حاكم والمال محكوم عليه. والعلماء باقون ما بقي الدهر)[5]. وكان يوصي المعلمين أن يطبقوا ما يعلمون، لأنهم بذلك يجذبون من حولهم للتعلم[6].

ومضى الأمويون على نفس السياسة وخاصة زمن عمر بن عبد العزيز الذي أجرى العطاء للعلماء وأرسلهم إلى البادية ليعلموا الناس[7] وكتب إلى الولاة يأمرهم بإجراء الرواتب على المعلمين (لئلا يشغلهم شيء عن تلاوة

---

(١) الشيرازي، طبقات الفقهاء، تحقيق الدكتور إحسان عباس (بيروت: دار الرائد العربي ١٩٧٠) ص ٥١.

(٢) الدارمي، السنن، جـ ١، تحقيق عبد الله هاشم (القاهرة: دار المحاسن ١٣٨٦ ـ ١٩٦٦)، ص ١١٤.

(٣) الجاحظ، البيان والتبيين، جـ ٢، تحقيق حسن السندوبي، الطبعة الرابعة (القاهرة: المكتبة التجارية، ١٣٧٥ ـ ١٩٥٦)، ص ٢٠٥.

(٤) ابن عبد البر، جامع بيان العلم، جـ ١، تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان الطبعة الثانية، (المدينة المنورة: المكتبة السلفية، ١٣٨٨ ـ ١٩٦٨) ص ٧٤.

(٥) ابن عبد البر، نفس المصدر، ص ٦٨.

(٦) الماوردي، أدب الدنيا والدين، تحقيق مصطفى السقا، الطبعة الثالثة (القاهرة: مكتبة مصطفى الباجي الحلبي، ١٣٧٥ ـ ١٩٥٥)، ص ٦٩.

(٧) ابن عبد الحكم، سيرة عمر بن عبد العزيز، تحقيق أحمد عبيد، الطبعة الثانية (القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٧٣ ـ ١٩٥٤). ص ١٣٧.

القرآن وما حملوا من الأحاديث)[٨] وكان يرى أن على الإنسان أن يسعى ليكون عالماً، فإن لم يستطع فليكن متعلماً، وإن لم يستطع فليحب العلماء، فإن لم يستطع فلا يبغضهم[٩].

ب ـ خروج العلماء لنشر الإسلام في الأقطار المفتوحة:

لم يتوان المختصون من الصحابة عن الخروج إلى البلاد المفتوحة للتعليم. فخرج حشد كبير نذكر منهم أبا الدرداء الذي اتخذ دمشق مقاماً له، وأخذ يمارس التعليم في المسجد، وكان خلوقاً كثير العناية بطلابه وبمن يتعلم عليه[١٠]. كذلك استقر عبد الله بن عمرو بن العاص في مصر وتوفي فيها عام ٧٣هـ[١١].

ولقد رأينا كيف أرسل عمر بن الخطاب أبا موسى الأشعري للتعليم في البصرة فاتخذ المسجد وعقد فيه حلقات التدريس وكان يطوف عليها كلها[١٢]. وقد تخرج على هذا الحشد من العلماء تلامذة عرفوا باسم فقهاء التابعين اشتهر منهم عدد كبير في مختلف الأمصار، مثل سعيد بن المسيب (المتوفى ٩٢هـ أو ٩٤هـ)، وزين العابدين علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب (المتوفى ٩٤هـ) في المدينة، وعطاء بن أبي رباح في مكة، وطاووس في اليمن، ويحيى بن كثير في اليمامة، والحسن البصري في البصرة، وإبراهيم النخعي في الشام، وعطاء الخراساني في خراسان[١٣]، وعلقمة بن قيس (ت ٦٢هـ)، وعامر بن شراحبيل الشعبي (ت ١٠٧هـ)، وسعيد بن جبير

---

(٨) الخطيب البغدادي: شرف أصحاب الحديث، تحقيق الدكتور محمد سعيد الخطيب أوغلي (أنقرة: جامعة أنقرة، ١٩٧١)، ص ٦٤.
(٩) ابن عبد الحكم، المصدر السابق، ص ١١٣.
(١٠) الدارمي، السنن، جـ ١، ص ٨٣.
(١١) الشيرازي، المصدر السابق، ص ٥٠ ـ ٥١.
(١٢) أبو نعيم الأصبهاني، حلية الأولياء، جـ ١، الطبعة الأولى (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٣٥١ ـ ١٩٣٢، ص ٢٥٦).
(١٣) الشيرازي، المصدر السابق، ص ٥٧ ـ ٦٨.

(ت ٧٥هـ) وإبراهيم النخعي (ت ٩٦هـ) وغيرهم من الكوفة[١٤] ومجاهد بن جبر تلميذ ابن عباس[١٥].

وقد تحمس هؤلاء لنشر العلم وأوجبوه فكان مالك بن أنس إذا رحل تلامذته عنه قال لهم: اتقوا الله وانشروا هذا العلم وعلموه ولا تكتموه، وكان الحسن البصري يقول إن صدقة العلم تعليمه، وكان علماء ذلك العصر يعتبرون صيانة العلم ببذله لأهله[١٦].

ب ـ الظروف الاجتماعية والثقافية في الأقطار المفتوحة.

وهذه أثرت في بلورة نوع معين وطابع خاص لكل مدرسة تربوية فيما بعد.

جـ ـ مفهوم النظرية التربوية في تلك الفترة:

لعل أبرز من ساهم في تطوير النظرية التربوية في القرن الأول الهجري أربعة هم: علي بن أبي طالب، وعبد الله بن مسعود، وعبد الله بن عباس، ومحمد بن مسلم بن عبيد الله بن شهاب الزهري. وكان الزهري أكثر الأربعة مساهمة في تطوير النظرية التربوية إذ يكاد دوره يكون مشتركاً في جميع ميادين التربية آنذاك. ومما ساعده في ذلك ما تهيأ له من تفرغ للعلم وطول في العمر.

ولقد تمثلت مظاهر التطور في المفهوم التربوي بما يلي:

أ ـ مفهوم التربية وميادين المنهاج:

يلاحظ على مفهوم التربية أنه كان يتطور بتطور ظروف المجتمع فقد بدأ زمن الراشدين حول دراسة القرآن الكريم والعمل بما جاء فيه. وممن

---

(١٤) الشيرازي، المصدر السابق، ص ٧٩ ـ ٨٦.

(١٥) أبو نعيم الأصبهاني، حلية الأولياء، جـ٣، الطبعة الأولى (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٣٥٢ ـ ١٩٣٣)، ص ٢٧٩ / ٢٨٠.

(١٦) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٤٧.

عكس هذا المفهوم الخليفتان عمر بن الخطاب وعثمان بن عفان. فلقد كتب عمر إلى الأمصار يمنع كتابة الحديث ويدعو للاقتصار على كتابة القرآن الكريم مخافة أن يختلط القرآن الكريم بالحديث. أما الخليفة عثمان فقد قام بجمع القرآن الكريم وإرسال نسخ منه إلى الأمصار المختلفة. وكان يقول: كل من تعلم القرآن وعلمه فهو ممن اصطفاه الله من بني آدم[١٧].

وإذا تخطينا الخلفاء إلى العلماء وجدنا الآخرين يركزون صراحة على دراسة القرآن الكريم وفهمه[١٨].

ومن الطبيعي أن تتحدد أبعاد المناهج ومراحل التعليم بهذا المفهوم، فالحكمة هي القرآن الكريم وتعليمه[١٩] ومجلس التعليم هو المجلس الذي (ينشر فيه الحكمة وترجى فيه الرحمة[٢٠] وهو الهدف الذي يجب أن يسعى له الناشئة)[٢١].

وإذا قارنا هذا المفهوم عن الحكمة بما عرضناه في الفصل الثاني نجد أن مفهوم المنهاج في هذا العصر لم يتوصل إلى تصنيف مكونات المنهاج وإنما اجتزأ قسماً من الحكمة بما يناسب ظروف المجتمع الإسلامي آنذاك والذي كان مجتمعاً فاتحاً تتركز اتجاهاته حول متابعة الجهاد ونشر العقيدة الإسلامية.

وفي زمن معاوية بن أبي سفيان تضمن المنهاج موضوعاً آخر هو الاهتمام باللغة بسبب ظهور اللحن بين الموالي وخوف المسلمين من امتداد هذا اللحن إلى القرآن الكريم[٢٢]. وأشهر من مثل هذا الاتجاه أبو الأسود

---

(١٧) ابن سحنون: آداب المعلمين، الملحق بكتاب التربية في الإسلام للدكتور أحمد فؤاد الأهواني (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٧) ص ٣٥٤.

(١٨) الدارمي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٣١٢.

(١٩) الدارمي، نفس المصدر، ص ٣١٥.

(٢٠) الدارمي، المصدر السابق، جـ ١، ص ٧٥.

(٢١) الدارمي، المصدر السابق، جـ ١ ص ٩١.

(٢٢) ابن النديم، الفهرست (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، بلا تاريخ) ص ٦٥ ـ ٦٧.

الدؤلي الذي أخذ قواعد العربية عن علي بن أبي طالب[٢٣].

وفي زمن عمر بن عبد العزيز تضمن المنهاج موضوعاً ثالثاً هو الحديث النبوي الشريف بسبب الحاجة إلى التشريع، فكتب إلى كبار علماء الحديث يأمرهم بنشر الحديث وتعليمه، ومما قاله في هذا المجال (انظر ما كان من حديث رسول الله ﷺ، ولتفشوا العلم، ولتجلسوا حتى يعلم من لا يعلم، فإن العلم لا يهلك حتى يكون سراً)[٢٤].

ويلاحظ على مفهوم النظرية التربوية في تلك الفترة أمران: الأول أن جاء متطابقاً مع الأصول التي وردت في القرآن والسنّة من حيث الفلسفة والأهداف. والثاني أن ميادين المنهاج والأساليب ومراحل التربية تمت بالقدر الذي يستدعيه تطور المجتمع الإسلامي آنذاك ويلبي حاجاته.

ولم ينتبه ناخوستين إلى أثر الظروف الاجتماعية في المنهاج حين زعم أن الخلفاء الراشدين والأمويين لم يسمحوا بدراسة أي علم عدا القرآن الكريم تعصباً، وأنهم أحرقوا المكتبات التي وجدوها في مصر، وأغرقوا الكتب التي وجدوها في فارس، وشكك فيما ذكره ابن النديم في الفهرست عن تشجيع خالد بن يزيد للترجمة وتشجيع عمر بن عبد العزيز للتعليم. وأضاف أن هذا الموقف السلبي استمر حتى دولة العباسيين حينما تولى الفرس مهام الإدارة ورعوا النهضة العلمية[٢٥]. وناخوستين في آرائه هذه متأثر بمشاعره القومية. فهو قومي متعصب للفرس، منكر لجهود العرب ولا نتصور أنه يجهل حقائق التاريخ حين قصر الإنتاج العربي في فترة الراشدين والأمويين على فهرست ابن النديم، وأما تفسيره للتطور العلمي زمن الراشدين والأمويين والعباسيين فهو تفسير جانب الصواب مرتين: الأولى حين زعم أن

---

(٢٣) الصيرافي، أخبار النحويين البصريين، تحقيق فريتس كرنكو (بيروت: بول كنتر، بلا تاريخ) ص ١٥ - ٢٢.

(٢٤) البخاري، المصدر السابق، جـ ١، باب العلم ص ٣٦.

(٢٥) Nakosteen, op. cit., p. 143.

المسلمين من جيل الصحابة منعوا دراسة غير القرآن الكريم، ذلك أن دراسة القرآن الكريم نفسه تقود الدارس والباحث إلى بلورة ميادين علمية تتناول جميع ظواهر الوجود الاجتماعي والفكري والمادي والاقتصادي وهو ما حدث مع المسلمين فيما بعد. فالآيات التي تدعو إلى النظر في ظواهر الكون والاجتماع وأحداث التاريخ وتكوين الإنسان الجسدي والنفسي والعقلي. ومحتويات العقائد وتحليل القيم والتقاليد والعادات، آيات تتكرر في سور القرآن الكريم.

والثاني أن ناخوستين أغفل طبيعة المرحلة التي عاشها جيل الصحابة الفاتحين وطبيعة الحاجات التربوية التي تطلبها مجتمعهم. فقد كان جيل الصحابة طليعة المسيرة الإسلامية وكان عليه - في ميدان التربية - أن يضع سياسة التعليم ويستخلص الأصول التربوية التي تتلاءم مع عقيدته ورسالته مع مراعاة صفائها ونقائها من التأثيرات التي تخالف عقيدة الإسلام وهذه أمور تتطلب التركيز على محتويات القرآن نفسه وإرجاء كل شيء عداه حتى حديث الرسول نفسه، خاصة وأن الدولة الإسلامية الأولى كانت دولة عقيدة هدفها الأول استبدال الأنظمة القديمة في الحياة والاجتماع بأنظمة جديدة توجهها مبادىء الإسلام وتعاليمه، ولذا كان من الطبيعي أن يمر التصور التربوي بمرحلتين: المرحلة الأولى تكريس التصور التربوي والنشاط العام في خدمة الدين الجديد، حتى إذا أرست أسس العقيدة الجديدة في ميادين الحياة المختلفة وصبغت نشاطاتها اتجه التصور التربوي نحو المناهج والأساليب والتنظيم المدرسي وغير ذلك من متطلبات التربية وهو أمر هيؤوا أسبابه للأجيال التي جاءت بعدهم. يضاف إلى ذلك أن تفكير القائمين على التربية آنذاك لم ينغلق على موضوعات معينة بل كان لديهم الانفتاح والاستعداد لتقبل المفيد مهما كان مصدره كما سنرى ذلك في مكانه من هذا الفصل.

أما منهاج كتاتيب الصبيان فقد اشتمل على القراءة والحساب والكتابة[٢٦].

---

(٢٦) A. Tibawi, Islamic Education (London: Luzac and Co., 1972) p. 25.

ب ـ التعـلم:

بحث علماء القرن الأول في التعلم وعرفوه أنه إلهام من الله يجعله في قلب المتعلم إذا أخذ بأسبابه وأدواته[٢٧] وقرنوا مفهوم التعلم بالحكمة إلى حدودها بحسن الإدراك[٢٨]. وفصلوا في المبادىء التي يشتمل عليها مفهوم التعلم.

وأول هذه المبادىء استمرارية التعلم:

إذ كان الرأي السائد في القرن الأول أن (الناس عالم ومتعلم، وما بين ذلك همج لا خير فيه) ولذلك اعتبر الاستمرار في طلب العلم صفة ملازمة لكل من انتسب لميدان العلم[٢٩]. وقد خص المعلم بمقدار كبير من هذه الصفة إذ رأى بعضهم أن على المعلم أن يكون دائم التفاعل مع أقرانه فيستفيد ممن هو أعلم منه، ويتذاكر مع من هو بمستواه، ويتواضع مع من هو دونه[٣٠].

وثاني هذه المبادىء هو التشويق:

فقد انتبه علماء القرن الأول الهجري إلى أهمية التشويق ودعوا إلى مراعاته، وممن أوصى به عبد الله بن مسعود الذي أوجب على العالم أن يحدث المتعلمين (ما داموا يحدقونه بأبصارهم فإذا غضوا عليه أن يمسك)[٣١].

وفي تنظيمه لبرنامج التعليم حرص على مراعاة التشويق فاتخذ يوم الخميس للدرس والتذكير. وعندما أشير عليه بالزيادة أجاب أنه لا يريد الاستئثار بأوقات المتعلمين، وأنه يتبع منهجاً نبوياً لدفع السآمة عن

---

(٢٧) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ١، ص ٣١.
(٢٨) ابن عبد البر، المصدر السابق، ص ٣١.
(٢٩) الدارمي، المصدر السابق، جـ ١، ص ٨٠ ـ ٨١.
(٣٠) أبو نعيم، المصدر السابق، جـ ٣، ص ٢٤٣.
(٣١) الرامهرمزي: المحدث الفاصل بين الراوي والواعي، تحقيق الدكتور محمد عجاج الخطيب، الطبعة الأولى (بيروت، دار الفكر ١٣٩١/١٩٧١)، ص ٥٩١.

المستمعين[٣٢]. كما كان يترك طلابه فترة يتذاكرون ما شاؤوا بهدف الترويح. وشاركه في هذا الرأي علي بن أبي طالب الذي لفت أنظار المعلمين إلى أن القلوب تمل كما تمل الأبدان[٣٣]. وكان ابن عباس يقول بذلك ويطبقه[٣٤]. وقد خطا الإمام الزهري (ت ١٢٤هـ) خطوة أخرى في التشويق فقد كان يحدث ساعة ثم يأمر الطلاب بتطارح الشعر والأحاديث الأخرى معلقاً أن (الأذن مجاجة وأن للنفس حمضة) وأنها بحاجة لما يخفف عنها ويروح القلوب ساعة وساعة. وهكذا وضع الزهري بداية القصائد والمدائح النبوية التي أصبحت فيما بعد جزءاً من أسلوب الصوفية في التربية[٣٥].

والمبدأ الثالث هو التدرج:

وكان الإمام الزهري ـ وهو من أشهر من ساهموا في تطوير النظرية التربوية في النصف الأخير من القرن الأول وأوائل القرن الثاني ـ يرى أن يتم التعليم بالتدريج. وإذا لم يراع ذلك أعاق التعلم وأضر بالمتعلم كمن يسرع في واد سحيق[٣٦] ولقد بلور هذا الرأي في وصيته لأحد تلاميذه ـ يونس بن يزيد ـ حين قال: (يا يونس لا تكابر العلم فإن العلم أودية، فأيها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه، ولكن خذه مع الأيام والليالي ولا تأخذ العلم جملة فإن من رام أخذه جملة ذهب عنه جملة. ولكن الشيء بعد الشيء مع الأيام والليالي)[٣٧].

وأضاف الأعمش وعبد الله بن المبارك تدريجاً في الموضوعات حيث

(٣٢) البخاري، الصحيح، جـ ١، باب العلم، ص ٢٧.
(٣٣) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٢٦.
(٣٤) السمعاني، أدب الإملاء والاستملاء، تحقيق مكس ويسلر (ليدن: ١٩٥٢) ص ٦٧.
(٣٥) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٢٥ ـ ١٢٦.
(٣٦) أبو نعيم الأصبهاني، المصدر السابق، جـ ٣، ص ٦٣٢.
(٣٧) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٢٥.
(*) القاضي عياض، الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع، تحقيق السيد أحمد صقر، الطبعة الأولى (القاهرة: دار التراث ١٣٨٩ ـ ١٩٧٠) ص ٢٢٠.

قالا بحفظ القرآن أولاً فإذا اطمأن المتعلم لحفظه انتقل إلى دراسة الحديث[٣٨].

والمبدأ الرابع هو المزج بين القاعدة النظرية والتطبيق العملي:

وهذا قاعدة ترسخت منذ العهد النبوي كما رأينا في الفصل الثاني، وقد اشترط الزهري أن لا يقتصر هذا المزج على الدرس والتعليم، وإنما يجب أن يظهر على سلوك المعلم وتفكيره وأخلاقه لأن المتعلم يتعلم من ذلك كله وبدون ذلك لا يفيد المعلم شيئاً[٣٩] وقد أوضح الحسن البصري حقيقة العلاقة بين العلم النظري والتطبيق العملي فقال:

(العالم على غير عمل كالسالك على غير طريق، والعامل على غير علم يفسد أكثر مما يصلح. فاطلبوا العلم طلباً لا تضروا بالعبادة، واطلبوا العبادة طلباً لا تضروا بالعلم، فإن قوماً طلبوا العبادة وتركوا العلم حتى خرجوا بأسيافهم على أمة محمد ﷺ، ولو طلبوا العلم لم يدلهم على ما فعلوا)[٤٠].

والمبدأ الخامس هو التعزيز:

ويكاد الزهري يكون أول من انتبه لأثر التعزيز فقد ذكر أن المتعلم إذا لم يقم بتكرار الدرس والمطالعة نسي ما تعلم[٤١]. أما ما ذكره الرامهرمزي حول كراهية المحدثين ومنهم الزهري لإعادة الحديث فإن ذلك إنما كان من المجلس الواحد[٤٢]. واعتماد هذا المبدأ ساعد في بروز أسلوب المذاكرة كما سنرى ذلك في مكانه من هذا الفصل.

والمبدأ السادس مراعاة الاستعدادات والسن والفروق الفردية:

فقد انتبه علماء القرن الأول لمبدأ الاستعداد للتعلم ودعوا إلى مراعاته. وممن نبه إلى ذلك الحسن البصري فقال: (من لم يكن له فقه من

---

(٣٨) الرامهرمزي، المصدر السابق، ص ٢٠٣.

(٣٩) أبو نعيم، المصدر السابق، جـ ٣، ص ٣٦٦.

(٤٠) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٦٤ - ١٦٥.

(٤١) أبو نعيم الأصبهاني، المصدر السابق، جـ٣، ص ٣٦٤.

(٤٢) الرامهرمزي، المصدر السابق، ص ٥٦٦ - ٥٦٧.

سوسه لم تنفعه كثرة الرواية للحديث) وقال سفيان بن عيينة: (إنه لا ينفع هذا العلم إلّا من كان له طبع في العلم)[٤٣].

أما السن فقد أجمعوا تقريباً على أن الدراسة المبكرة أنفع وأجدى إذ الأحداث (أفرغ قلوباً وأحفظ لما سمعوا)[٤٤] وقد رأى ابن عباس أن فترة الشباب هي أحسن فترات التعلم و (ما بعث الله نبياً إلّا شاباً، وما أوتي العلم عالم خير له منه وهو شاب)[٤٥] وشاركه هذا الرأي عبد الله بن مسعود لأن الشباب (جدد القلوب وريحانة كل قبيلة)[٤٦].

وتعمق هذا المبدأ حتى جرى مجرى الأمثال التي انحدرت طول التاريخ الإسلامي من ذلك قول الحسن البصري (التعلم في الصغر كالنقش في الحجر)[٤٧].

ويلاحظ على هذه الآراء أنها لم تحدد السن لأنها اعتمدت التجارب الشخصية ولأنه لم يتبلور علم نفس في تلك الفترة. ولكن فيما بعد ظهرت آراء في العراق وغيرها ربطت بين مادة التعليم وعمر المتعلم. ففي الطفولة يدخل الطفل الكتاب ليتعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب، فإذا بلغ مبلغ الرشد انتقل للموضوعات الأخرى. والتفصيل الذي أورده المحدثون لم يقم على اعتبارات تربوية عامة وإنما قام على اعتبارات تتعلق بالحديث نفسه والحرص على الدقة والأمانة في روايته. فأهل البصرة سمحوا للطالب بدراسة الحديث في سن العاشرة، أما أهل الكوفة ففي العشرين، وأهل الشام في سن الثلاثين ويبدو أن رأي الكوفة قد تفوق على غيره لأن سن العشرين (مجتمع العقل) ومن الأفضل (أن يشتغل ـ أي المتعلم ـ دونها بحفظ القرآن

---

(٤٣) الرامهرمزي، **المصدر السابق**، ص ٥٥٨.
(٤٤) الرامهرمزي: **المصدر السابق**، ص ١٩٢.
(٤٥) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، المجلد الثاني، تحقيق إسماعيل الأنصاري الطبعة الثانية، (الرياض: مطابع القصيم، ١٣٨٩)، ص ٨٩.
(٤٦) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٦٢.
(٤٧) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، ص ٩١ ـ ٩٢.

والفرائض)[٤٨] واستمر هذا الرأي حتى أيام الخطيب البغدادي الذي حبذه ودعا إليه[٤٩].

وانتبهوا كذلك إلى الفروق الفردية عند المتعلمين فكان علي بن أبي طالب يوصي العلماء بقوله: (حدثوا الناس بما يعرفون أتحبون أن يكذب الله ورسوله؟). وقد علق البخاري على ذلك بقوله أن في ذلك دعوة لمراعاة مستوى فهم المتعلم فلا يعطى ما يصعب عليه استيعابه[٥٠]. وكان عبد الله بن مسعود يقول: (إن الرجل ليحدث الحديث فيسمعه من لا يبلغ عقله فهم ذلك الحديث فيكون عليه فتنة)[٥١] وشارك هذا الرأي عامة قادة الفكر آنذاك[٥٢] الذين أوصوا بعدم تقديم (الحكمة للسفهاء) فيكذبوها وأن لا يمنع (العلم أهله) فيأثم المانعون، وأن لا يوضع في غير أهله فيجهل[٥٣].

والمبدأ السابع هو الصحبة:

ومعناها صحبة الطالب للمعلم وعدم الاقتصار على دراسة الكتب، وهذا مبدأ يقابل الانتظام في الدراسة في أيامنا. وقد ظهر هذا المبدأ في نهاية القرن الأول على يد المحدثين ثم شاع بين الجميع. فاشترطت الصحبة في طلب العلم، وظهر التندر بمن ينقل علمه عن الكتب والصحف، كما لم يجيزوا ممارسة التعليم لمن أخذ علمه عن الكتب وهذا يشبه موقف المعارضين لدراسة الانتساب في عصرنا الحاضر. ومن أقوالهم في ذلك (لا تقرؤوا القرآن عن الصحفيين، ولا تحملوا العلم عن الصحفيين)[٥٤] وقد علل كل من زين العابدين علي بن الحسين والزهري اشتراطهما صحبة المتعلم

---

(٤٨) الرامهرمزي، **المصدر السابق**، ص ١٨٧ ـ ١٨٨

(٤٩) الخطيب البغدادي، **الكفاية في علم الرواية**، ص ٥٥.

(٥٠) البخاري، **المصدر السابق**، جـ ١، باب العلم، ص ٤٤.

(٥١) السمعاني، **المصدر السابق**، ص ٦٠.

(٥٢) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ١٦٣.

(٥٣) الدارمي، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٨٨.

(٥٤) الرامهرمزي، **المصدر السابق**، ص ٢١٢. ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٦٤.

للمعلم بأن المتعلم يتعلم من أخلاق المعلم واتجاهاته قبل أن يأخذ عنه علمه[٥٥].

جـ ـ الأساليب:

ظهرت في القرن الأول ثلاثة أساليب هي: الرواية، والمذاكرة، والسؤال.

والرواية تشبه الإلقاء أو المحاضرة، حيث يروي العالم على طلابه ما يحفظه. ولم تقتصر هذه الطريقة على علم الحديث وإنما امتدت إلى الشعر على يد خلف الأحمر في البصرة[٥٦] وكان راوي الحديث يسمى عالماً، أما لقب الرواية فقد اقتصر على رواية الشعر[٥٧].

ولم تكن طريقة الرواية حتى نهاية القرن الأول الهجري مقيدة بأي قيد حتى إذا ظهر الكذب في الحديث أقر الإمام الزهري للرواية شروطاً فكان ذلك بداية الجرح والتعديل.

ولم تكن رواية اللغة مقيدة كذلك ولكنهم أخذوا فيما بعد بطرق المحدثين واتبعوا مناهجهم فيها لتعلق ما كان في اللغة بما كان في الحديث[٥٨].

أما الأسلوب الثاني فكان ـ المذاكرة ـ:

ويبدو أن مبتكر هذا الأسلوب هو الإمام علي بن أبي طالب، إذ يذكر عنه أحد تلاميذه أنه كان يقول لهم: (تزاوروا وتذاكروا الحديث فإنكم إلا تفعلوا يدرس علمكم)[٥٩] وهذه طريقة طبقها ابن مسعود[٦٠] وابن عباس

---

(٥٥) أبو نعيم الأصبهاني، المصدر السابق، جـ٣، ص ١٣٨، ٣٦٢.

(٥٦) محمد غنيمة، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، (تطوان: معهد مولاي الحسن، ١٩٥٣) ص ١٨١ ـ ١٨٢.

(٥٧) الرامهرمزي، المصدر السابق، ص ٨١.

(٥٨) مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، جـ١، تحقيق محمد سعيد العريان. الطبعة الثالثة (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى ١٣٧٣/١٩٥٣)، ص ٣٢٤ ـ ٣٢٧.

(٥٩) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ١، ص ١٢١ ـ الرامهرمزي، المصدر السابق، ص ٥٤٥.

(٦٠) الدارمي، المصدر السابق، جـ١، ص ١٢١.

وحث عليها كوقاية من النسيان[٦١]. وكان لها أشكال فقد يجلس الطلبة ليتذاكروا فيما بينهم، أو يجلس المحدث ليحدث بقصد المذاكرة[٦٢].

وثالث هذه الأساليب هو السؤال:

ومن أوائل من طبق هذا الأسلوب الإمام علي بن أبي طالب الذي أثر عنه قوله: «العلم خزائن، ومفتاحه السؤال، فاسألوا يرحمكم الله فإنه يؤجر فيه أربعة: السائل، والمعلم، والمستمع، والمحب لهم»[٦٣] وكان هذا الأسلوب شائعاً استعمله عبد الله بن عباس وشجع تلاميذه عليه وكان يرى فيه أداة تساعد على تمييز التلاميذ ومستوياتهم العلمية والفكرية. واستعمله كذلك الحسن البصري وابن سيرين وإبراهيم النخعي وعكرمة[٦٤]. وأشاد به الزهري[٦٥] وخلصت آراؤهم إلى أن المعلم إذا لم يتح للمتعلمين أن يسألوه ويسألهم ينقص علمه ويتوقف نموه، وينتهي بهم جميعاً إلى ركود في التفكير، ومن هنا اهتموا بصياغة السؤال وحسن طرحه وقرروا أن ذلك نصف العلم[٦٦].

ولئن ارتبط أسلوب الرواية والمذاكرة بالحفظ والاستظهار فإن أسلوب السؤال قد ارتبط بالفهم والتأويل وحسن الابتكار.

الكتابة والسماع:

ولقد قامت هذه الأساليب في تلك الفترة على ـ السماع ـ بمعنى أن العالم كان يلقي علومه بينما يسمعها الطلبة ويحفظونها دون كتابتها استمراراً لما كان قائماً زمن الرسول ﷺ الذي لم يكن يسمح بكتابة شيء عدا القرآن حتى اكتمل الوحي وجمع القرآن وتميز[٦٧].

---

(٦١) الرامهرمزي، **المصدر السابق**، ص ٥٤٧.

(٦٢) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ١٢٢. الدارمي، **السنن**، جـ ١، ص ١١٩.

(٦٣) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، جـ ٧، ص ٣٢.

(٦٤) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ١٣٩ ـ ١٤٠.

(٦٥) الدارمي، **المصدر السابق**، حـ ١، ص ١١٢.

(٦٦) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ١٠٨.

(٦٧) الخطيب البغدادي، **تقييد العلم**، تحقيق يوسف العش (دمشق: المعهد الفرنسي للدراسات =

وإلى طريقة السماع هذه يرجع السبب في اختلاف نصوص الكتب التي وصلتنا من طرق متعددة مثل كتاب الموطأ للإمام مالك. فلهذا الكتاب نحو اثنتين وعشرين رواية تختلف زيادة ونقصاً.

ولقد عرى التطور هذه الطريقة بالتدريج. فقد اضطر العلماء أن يبيحوا كتابة الحديث للمذاكرة حتى إذا حفظوه غيباً محوا ما كتبوه ومنهم من أبقى ما كتبه حتى حضرته الوفاة أتلف ما كتب. وأخيراً وجدوا أنفسهم في أواخر القرن الأول الهجري مضطرين للخروج نهائياً على هذه الطريقة لأسباب منها أن سند الحديث أو الشعر أصبح طويلاً، ومنها أن الكذب دخل ميدان الحديث، ومنها أن نهي الرسول عن كتابة الحديث إنما كان لعلة وهي خوفه من أن يختلط القرآن[٦٨] وكذلك فِعلُ الراشدين ومنها أن بعض من عارض التدوين من الصحابة ندم على محو ما كتب عندما كبر وتغير حفظه[٦٩] ولكن أما وقد زالت العلّة ودوّن القرآن الكريم وتميز فلا ضير من كتابة ما عداه.

ويظهر مما رواه الدارمي وابن عبد البر أن أول من أثبت الكتابة لغير القرآن الكريم هو الخليفة عمر بن عبد العزيز حين طلب إلى الزهري أن يبادر إلى تدوين الحديث[٧٠] ثم تبع ذلك انتشار الكتابة في الحديث والتفسير وغيره[٧١]. وصارت الأساليب تجمع إلى الرواية والسماع التدوين.

د ـ الدعوة للانفتاح وتقبل الاختلافات في الآراء:

وثمة مظهر آخر من مظاهر التطور التربوي في القرن الأول الهجري هو الدعوة للانفتاح وتقبل الاختلاف في الرأي. وأساس هذا المبدأ أن غاية المؤمن التي يبحث عنها هي العلم، فكلما أصاب من العلم شيئاً حواه وطلب غيره[٧٢]. ولقد اتخذت هذه الدعوة مظهرين، الأول: الانفتاح على ما عند

= العربية ١٩٤٩)، ص ٣٨ ـ ٤٢.

(٦٨) الخطيب البغدادي، **تقييد العلم**، ص ٢٩ ـ ٣٥.

(٦٩) الخطيب البغدادي، **تقييد العلم**، ص ٦٠ ـ ٦١.

(٧٠) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٩٢.

(٧١) الدارمي، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ١٠٤.

(٧٢) أبو نعيم الأصبهاني، **حلية الأولياء**، جـ ٣، ص ٣٥٤.

الآخرين. وممن شدد على ذلك الإمام علي بن أبي طالب الذي قال: (العلم ضالة المؤمن، فخذوه ولو من أيدي المشركين، ولا يأنف أحدكم أن يأخذ الحكمة ممن سمعها)(٧٣) كذلك قرر الصحابي المشهور أبو الدرداء أن الانفتاح على الآخرين شرط لاستمرار النمو والتفاعل اللذين هما من صفات العالم الأصيلة(٧٤) واتخذ الإمام الزهري نفس الموقف فجمع إلى درايته الواسعة بالقرآن الكريم ثقافة واسعة بالحديث والتاريخ والأنساب(٧٥).

والمظهر الثاني هو الانفتاح على القضايا القائمة والمشكلات المتجددة. ولقد أوضح كل من الإمام علي بن أبي طالب وعبد الله بن مسعود رأيه في هذه القضية. فالإمام علي لم يقصر مقررات المنهاج على استظهار آيات القرآن وتلاوته، وإنما دعا إلى إعمال العقل في حدود الأطر التي رسمها القرآن الكريم(٧٦). أما ابن مسعود فقد قرر أن الناس لم يكونوا زمن البعثة بحاجة لإعمال قلوبهم إزاء المشكلات والقضايا المتجددة لأن الوحي كان يعالجها ويصدر حكمه فيها، ولكن أما وقد صارت تحدث مشكلات لا يجد العلماء لها حلولاً مباشرة في القرآن الكريم والسنّة الشريفة فلا بد من إعمال العقل والاجتهاد. وقد أعلن رأيه هذا بوضوح حين قال: (فاجتهد برأيك، ولا تقل إني أخاف وأخشى، فإن الحلال بين والحرام بين، وبين ذلك أمور مشتبهة فدع ما يريبك إلى ما لا يريبك).

ولقد كان لظاهرة الانفتاح هذه نتائج بعيدة المدى، منها أنهم رأوا في اختلاف الفهم توسعة على الناس وابتعاداً عن التضييق، ومن هذا المنطلق نجد عمر بن عبد العزيز يكتب إلى الأمصار أن يقضي كل قوم بما اجتمع عليه فقهاؤهم فأدى هذا إلى ظهور الاجتهاد وإعمال الرأي وكان من نتائجها كذلك تمهيد الطريق أمام من جاء في القرنين الثاني والثالث ليتعرفوا على

---

(٧٣) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٢١.

(٧٤) الدارمي، المصدر السابق، جـ ١، ص ٧٦.

(٧٥) أبو نعيم الأصبهاني، المصدر السابق، جـ ٣، ص ٣٦٠ - ٣٦١.

(٧٦) البخاري، المصدر السابق، جـ ١، باب العلم، ص ٣٨.

تراث الأمم الأخرى في ميادين العلم والمعرفة[٧٧].

هـ ـ آداب العالم والمتعلم:

من الطبيعي أن تركز النظرية التربوية الإسلامية على آداب العالم والمتعلم وأخلاقهما، لأن التربية الإسلامية موجهة غايتها في الدرجة الأولى إقرار قيم معينة تنظم الحياة على أساسها. ومن هنا لا بد أن يتحلى العالم بكل ما يجعله عند الناس مقبولاً، وأن يتصف المتعلم بكل ما تقرره القيم الإسلامية لتتحقق في شخصه أهداف التربية.

ولتوفير هذا القبول للعالم والممارسة للمتعلم حدد المربون الإسلاميون في القرن الأول الهجري مجموعة من الآداب أوجبوا على العالم والمتعلم أن يتصفا بها وهذه الآداب هي:

- الحلم والاتصاف بالأخلاق الحسنة التي حثّ عليها الإسلام[٧٨].
- التواضع وعدم ادّعاء المعرفة. فلا يستحي إن سئل عن شيء لا يعرفه أن يقول لا أدري. كذلك يستحسن له أن لا يجيب عن كل ما يسأل.
- استمرار البحث وطلب المعرفة وخاصة في القضايا التي تصعب عليه[٧٩].
- نشر العلم وعدم كتمانه. وأن لا يأخذ أجراً على ما يعلمه لأن أخذ الأجر قاطع للانتفاع بالعلم[٨٠]. ولأنه يزري بالعالم ويهونه عند الناس[٨١].
- الموضوعية والصدق والوعي[٨٢].

آداب المتعلم:

- احترام المعلم فذلك يعطي المتعلم فرصة واسعة للاستفادة من العالم[٨٣].

---

(٧٧) الدارمي، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٥٥، ١٢٢.

(٧٨) البخاري، **المصدر السابق**، جـ ١، باب العلم، ص ٢٧.

(٧٩) الجاحظ، **المصدر السابق**، جـ ٢، ص ٩٧، ٧٩.

(٨٠) أبو نعيم الأصبهاني، **المصدر السابق**، جـ ٣، ص ١٤٠.

(٨١) ابن ماجه، **المصدر السابق**، المقدمة، باب ٢٣، رقم ٢٥٧.

(٨٢) الرامهرمزي، **المصدر السابق**، ٤٠٣.

(٨٣) الدارمي، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٩٢.

- عدم الخجل والجرأة الأدبية، والسؤال عن كل ما لا يعرف[٨٤].
- احترام المعلم الذي يدرسه وخاصة ما يتصل بالقرآن والحديث[٨٥].

ولقد حدد علي بن أبي طالب آداباً عامة لطالب العلم فقال: (يا طالب العلم، إن العلم ذو فضائل كثيرة. فرأسه التواضع وعينه البراءة من الحسد، وأذنه الفهم، ولسانه الصدق، وحفظه الفحص، وقلبه حسن النية، وعقله معرفة الأشياء والأمور الواجبة، ويده الرحمة، ورجله زيارة العلماء، وهمته السلامة، وحكمته الورع، ومستقره النجاة، وقائده العافية، ومركبه الوفاء، وسلاحه لين الكلمة، وسيفه الرضا، وفرسه المداراة، وجيشه محاورة العلماء، وماله الأدب، وذخيرته اجتناب الذنوب، وزاده المعروف، وماؤه الموادعة، ودليله الهدى، ورفيقه صحبة الأخيار فيكون قد أخذ فقهه من أفواه العلماء لا من الصحف)[٨٦].

* * *

(٨٤) البخاري، **المصدر السابق**، جـ ١، باب العلم، ص ٤٤.
(٨٥) ابن سحنون، **المصدر السابق**، ص ٣٥٥.
(٨٦) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، جـ ٩، ص ٩٧.

الفصل الثالث

النظرية التربوية الإسلامية
في القرن الثاني الهجري

انتهى عصر الصحابة ما بين ٩٠ ـ ١٠٠هـ[١]. ولقد ترتب على جهودهم في ميدان التعليم أن ظهر في كل قطر تلاميذ تسنموا مركز التوجيه في المجتمع ودفعوا الحركة العلمية، وحاولوا أن يغرسوا في ضمير الرأي العام أن الإقبال على العلم خير من التكالب على نعيم الدنيا، والتنافس على الرئاسة. كما حاولوا أن يزرعوا في ضمير الحكام أن الرئاسة الصحيحة لا تتم إلّا بالعلم. فإذا كان (الملوك حكام على الناس، فإن العلماء حكام على الملوك) وإن منزلة العرب مرهونة بطلب العلم (فإذا خرج من عندهم وصار إلى غيرهم ذلوا، لأن العلم شرف في الدنيا وشرف في الآخرة)[٢].

وخلال هذا النشاط العلمي برزت عوامل أدت إلى تطور جديد في مفهوم النظرية التربوية الإسلامية وتفصيل ذلك كما يلي:

---

(١) الشيرازي، **المصدر السابق**، ص ٥٢.

(٢) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٦٨ ـ ٧٥.

عوامل تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية في هذه الفترة:

أ ـ ظهور المدارس الفقهية واللغوية:

وأول هذه المدارس مدرسة الحديث والفقه في المدينة المنورة التي كان يقودها محمد الباقر بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب (ت ١١٧)، وولده جعفر الصادق (ت ١٤٨) ولقد وصف عبد الله بن عطاء مكانة الباقر هذا فقال: (ما رأيت العلماء عند أحد أصغر منهم عند أبي جعفر)[٣]. ومن تلاميذ هذه المدرسة سفيان الثوري وعبد الله بن المبارك.

وظهرت في مصر مدرسة أخرى للفقه قادها اثنان من مشاهير الفقهاء هما مرثد بن عبد الله، والليث بن سعد (ت ١٧٥هـ)[٤]. وفي العراق ظهرت مدرسة أبي حنيفة (ت ١٥٠هـ) التي اشتهرت بمدرسة الرأي والاجتهاد. كذلك ظهرت مدرسة الشافعي في العراق ثم في مصر. وظهر مالك في المدينة والأوزاعي في الشام.

وإلى جانب مدارس الفقه والحديث ظهرت مدارس لغوية اشتهر منها مدرستا البصرة والكوفة في العراق. وكان على رأس مدرسة البصرة عيسى ابن عمر الثقفي (ت ١٤٩هـ) أشهر تلاميذ أبي الأسود الدؤلي، وعنه أخذ الخليل بن أحمد الفراهيدي[٥] (ت ١٧٥هـ) والذي كان غاية في النحو والانقطاع إلى العلم[٦].

ومن أشهر أصحاب الخليل سيبويه الذي وصف ابن النديم كتابه في اللغة بأنه (لم يسبقه إلى مثله أحد قبله ولم يلحق به بعده). ولقد قدم سيبويه هذا إلى بغداد في أيام الرشيد وهو ابن اثنتين وثلاثين سنة وتوفي حوالي ١٧٧هـ وقد نيف على الأربعين[٧].

---

(٣) أبو نعيم الأصبهاني، المصدر السابق، جـ٣، ص ١٨٦.
(٤) الشيرازي، المصدر السابق، ص ٧٧ ـ ٧٨.
(٥) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٦٨ ـ ٦٩.
(٦) السيرافي، المصدر السابق، ص ٣٨.
(٧) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٨٢ ـ ٨٣.

ومن مشاهير مدرسة البصرة يونس بن حبيب (ت ١٨٣هـ) وكانت له حلقة في البصرة يؤمها طلاب العلم وأهل الأدب وفصحاء الأعراب ووفود البادية. ومثله الأصمعي المتوفى عام ٢١٣هـ. وقد خلف عشرات الكتب وتخرج عليه عدد من اللغويين[٨].

أما مدرسة الكوفة فقد اشتهر منها الكسائي المتوفى عام ١٩٧هـ. ولقد قدم إلى بغداد وعلم الأمين المأمون. وكان الرشيد يجله كثيراً. كذلك برز من هذه المدرسة يحيى بن زياد الفراء (المتوفى عام ٢٠٧هـ). ولقد اشتغل بالتعليم ست عشرة سنة، فكان يجلس في المسجد ويأمر القارىء بقراءة القرآن الكريم فيفسر ويعرب ويفصل في المباحث اللغوية تفصيلاً أدهش معاصريه[٩].

ب ـ نشاط الفرق الإسلامية:

نشطت الفرق الإسلامية في القرن الثاني الهجري فظهر منها ما يعبر عن آرائها وينافح عن معتقداتها. فإلى جانب من ذكرنا من علماء السنة اشتهر من الشيعة إسماعيل بن علي النوبختي وكان عالماً متكلماً يحضر مجلسه المتكلمون والعلماء، وقد ألّف كتباً عديدة منها كتاب نقض رسالة الشافعي، وكتاب في إبطال القياس. كذلك نشط علماء الجبرية مثل الحسين بن محمد بن عبد الله النجار، وكان له مع النظام المعتزلي مجالس ومناظرات وله عدد من الكتب في الإرجاء[١٠].

وفي هذا القرن ظهر مذهب المعتزلة الذي ينسب إلى واصل بن عطاء المتوفى عام ١٣١هـ[١١].

ولقد خلقت هذه الفرق نوعاً من النشاط الفكري كان له آثاره في مفاهيم التربية ومناهجها وأساليبها.

---

(٨) ابن النديم، نفس المصدر، ص ٦٩ ـ ٨٨.
(٩) ابن النديم، المصدر السابق، ص ١٠٣ ـ ١٠٦.
(١٠) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٣٦٥ ـ ٢٦٩.
(١١) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٢٥١ ـ ٢٥٢.

جـ ـ التفاعل مع ثقافات البلاد المفتوحة:

نشطت الترجمة في مختلف الميادين العلمية تصاحبها رغبة شديدة في الاطّلاع على ما في تراث الأمم الأخرى من معارف وعلوم. كما دخل في الإسلام كثير من غير العرب الذين فطروا على ثقافاتهم الأولى. فكان لذلك كله أثر كبير في الفكر التربوي والنظرية التربوية آنذاك.

د ـ حاجات الأقطار المفتوحة، فقد كان كل قطر له حاجاته التي ترتب على التربية الإسلامية مواجهتها والتصدي لتلبيتها.

مظاهر تطور مفهوم النظرية التربوية في القرن الثاني الهجري:

أ ـ مفهوم التعليم والمنهاج:

ارتبط مفهوم التعليم بطبيعة العصر وظروف المجتمع آنذاك. وأشهر من مثل هذا الاتجاه الأئمة المؤسسون لمذاهب السنّة.

فقد دعا أبو حنيفة إلى تنظيم منهاج يجعل المتعلم يعيش عصره فكراً وثقافة، ويسلحه بما يجابه به التحديات التي تواجهه. لذلك عارض المحتجين على ما استحدثت مدرسته، الذين يقولون أن (صحابة نبي الله عليه السلام لم يدخلوا في شيء من هذه الأمور) فذكر أن طبيعة الحياة وظروف التطور تجعل الفارق واضحاً بين عصر الصحابة وعصر أبي حنيفة. إذ لم تكن المشكلات التي طرأت على مجتمع أبي حنيفة موجودة زمن الصحابة، ولذا لم يحتاجوا إلى البحث عن حلول لها. والدعوة إلى التزام موقفهم الذي وقفوه من عصرهم، في عصر غير عصرهم، معناه عدم إعداد المتعلم لمجابهة مشكلات عصره ومثل القائل بذلك (كمثل رجل في نهر عظيم كثير الماء كاد أن يغرق من جهله بالمخاضة فيقول له آخر: اثبت مكانك ولا تطلبن المخاضة).

ولم يقف أبو حنيفة عند التقرير النظري وإنما عمل على ترسيخ مفاهيمه في نفوس تلاميذه الذين تعرضوا لنفس المواقف. فدعاهم أن يجيبوا من سألهم:

(أليس يسعك ما وسع أصحاب النبي ﷺ؟ فقال: بلى يسعني ما وسعهم لو كنت بمنزلتهم وليس بحضرتي مثل الذي كان بحضرتهم، فمن لا يتصدى لمشكلات عصره ظناً أن في اعتزالها نجاة منها، لم يطق أن يكف قلبه عن التأثر بها، وخير له أن يواجهها ويؤثر فيها بدل أن يتأثر ولا يؤثر).

ولقد قرر أبو حنيفة أن اطّلاع (المتعلم) على تيارات عصره ومعرفة الخاطىء من الصحيح أمر ضروري لأسباب، أولها: التخلص من الجهل. والثاني لئلا تنزل به شبهة مما ينزل بغيره فلا يستطيع التخلص منها. والثالث ليتمكن من معرفة الخطأ من الصواب. ومن هم أهل الخطأ أو أهل الصواب، والرابع أن الاقتصار على تعلم ما يعتقد المتعلم أو المعلم أنه الحق أو الصواب يجعل العلم شبيهاً بالجهل، فالحق لا يعرف إلّا بمعرفة الباطل، والصواب لا يتوصل إليه إلّا بالوقوف على الخطأ: (قال المتعلم رحمه الله: أرأيت أن كان رجل يصف عدلاً ولا يعرف جور من يخالفه ولا عدله؟ أيسعه أن يقال إنه عارف للحق أو هو من أهله؟ قال المعلم: إذا وصف عدلاً ولم يعرف جور من يخالفه فإنه جاهل بالجور والعدل... واعلم يا أخي أن أجهل الأصناف وأردأهم منزلة عندي لهؤلاء، لأن مثلهم مثل أربعة نفر يؤتون بثوب أبيض، فيسألون جميعاً عن ذلك الثوب. فيقول واحد من هؤلاء الأربعة: هذا ثوب أحمر. ويقول الآخر: هذا ثوب أصفر. ويقول الثالث: هذا ثوب أسود. ويقول الرابع هذا ثوب أبيض. ويقال له ما تقول في هؤلاء الثلاثة، أصابوا أم أخطؤوا؟ فيقول: أما أنا فقد أعلم أن الثوب أبيض وعسى أن يكون هؤلاء قد صدقوا)[١٢].

وعلى هذا المفهوم سار تلميذ أبي حنيفة محمد بن الحسن الشيباني، فأضاف إلى مصادر المعرفة وأسس المنهاج مصدراً رابعاً وهو القياس الذي به يعالج مشكلات عصره ويتعرف على تياراته[١٣]. ولقد أضاف للمنهاج بعداً

---

(١٢) أبو حنيفة، **العالم والمتعلم**، تحقيق محمد رواس قلعة جي وزميله، الطبعة الأولى (حلب: مكتبة الهدى، ١٣٩٢/١٩٧٢). ص ٣٤ - ٣٨.

(١٣) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ٢، ص ٣٢ - ٣٣.

جديداً وهو أن العلم يجب أن يكون ذا صلة بالحياة لأن الشريعة جاءت لتعالج الحياة لا لتعتزلها، وعندما قيل له: ألا تصنف كتاباً في الزهد؟ قال: صنفت كتاباً في البيوع[١٤].

أما الشافعي فقد ربط موضوعات المنهاج بأهداف سلوكية واتجاهات محددة حسّن الوقوف عليها والتوجه لتحقيقها. فمن (تعلم القرآن الكريم عظمت قيمته، ومن نظر في الفقه نبل قدره، ومن كتب الحديث قويت حجته ومن نظر في اللغة رق طبعه، ومن نظر في الحساب جزل رأيه)[١٥].

ولم يقصر الشافعي محتويات المنهاج على العلوم الشرعية واللغوية والحساب، وإنما أضاف لها موضوعات علمية ذات علاقة بالوجود المادي للفرد والجماعة، فالبلدة التي لا تضم طبيباً ينبىء بأمر الجسد إلى جانب عالم ينبىء بأمر الدين غير جديرة بالإقامة فيها، وكان يتحسر على ما أهمل المسلمون من علم الطب ويقول: ضيعوا ثلث العلم ووكلوه إلى اليهود والنصارى[١٦]. كذلك ربط بين العلوم الشرعية والعلوم الطبيعية حين اتخذ شواهده مما توصلت إليه البشرية في ميادين المعرفة والإنتاج. ومن الوجود المحسوس مشيراً إلى القوانين والنواميس التي توجه أحداث الوجود وما يجري فيه من نشاط، ليثبت من خلال ذلك ما يعلمه من علوم العقيدة والأصول. فلقد سئل مرة: ما الدليل على وجود الصانع؟ فقال: (ورقة الفرصاد طعمها ولونها وريحها وطبعها واحد عندكم؟ قالوا: نعم، قال: فتأكلها دودة القز فيخرج منها الابريسم. والنحل فيخرج منها العسل. والشاة فيخرج منها البعر. ويأكلها الظباء فينعقد في نوافخها المسك. فمن الذي جعل هذه الأشياء كذلك مع أن الطبع واحد)[١٧].

---

(١٤) الزرنوجي، **تعليم المتعلم طريق التعلم**، تصحيح أحمد أسعد علي، الطبعة الأخيرة (القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٦٧ ـ ١٩٤٨) ص ٤ ـ ٥.

(١٥) البيهقي، **مناقب الشافعي**، جـ ١، تحقيق السيد أحمد صقر، الطبعة الأولى (القاهرة: دار التراث، ١٣٩١ ـ ١٩٧١)، ص ٢٨٢.

(١٦) البيهقي، **نفس المصدر**، جـ ٢، (١٣٩٠ ـ ١٩٧٠)، ص ١١٥ ـ ١١٦.

(١٧) الرازي، **المصدر السابق**، جـ ٢، ص ٢١٥.

وأضاف للمنهاج مهارات عملية كالفروسية والرمي، وأملى على تلميذه المزني كتاباً أسماه (كتاب السبق والرمي)، ويبدو أن لثقافة الشافعي وتربيته أثراً في ذلك، فقد كان واسع المعرفة بعلوم القرآن الكريم والأحكام والفلك والطب والشعر واللغة والأنساب والحديث، والسير والحوادث، وكان يتقن الفروسية حتى أنه يثب على الفرس وهو يعدو. وهو في تعليمه على هذه العلوم حسب برنامج يومي محدد[١٨].

أما مالك بن أنس فقد ربط بين حاجات المجتمع وبين المنهاج حينما دعا إلى مراعاة أوضاع كل بلد حتى في الفقه. فعندما أشار عليه أبو جعفر المنصور أن يعتمد كتابه ـ الموطأ ـ في كل الأمصار الإسلامية وأن يأمر بالعمل به دون غيره، عارض مالك هذا الإجراء، وقال بضرورة ترك كل بلد وما اختار لنفسه من روايات الفقه الأخرى[١٩].

وتطالعنا في القرن الثاني بعض المفاهيم التي تجعل المنهاج مشدوداً إلى تراث السلف وحده، من ذلك ما نسبه الخطيب البغدادي وابن عبد البر إلى الإمام الأوزاعي[٢٠]. وينفي هذا ما عرف عن الأوزاعي من استقلال في المذهب وسعة في الأفق، كما ينفيه ما ذكره ابن عبد البر نفسه من أن الأوزاعي أوصى طالب العلم أن (يتعلم ما لا يؤخذ به كما يتعلم ما يؤخذ به) وأن المعارف كلها موضوعات للعلم ولا مجال للانتقاء أو التفضيل[٢١]. والذي نراه أن إشارة الأوزاعي لتراث السلف كانت محاولة للحفاظ على مناهج التفكير والفكر داخل إطار التصور الإسلامي في مجتمع زخر بالأفكار المتطرفة والخارجة عن هذا الإطار.

ب ـ التعلم:

لا يختلف مفهوم التعلم في القرن الثاني عنه في القرن الأول، ذلك أن

(١٨) البيهقي، **المصدر السابق**، جـ ٢، ص ١٢٧ ـ ١٣٤.

(١٩) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ١٥٩ ـ ١٠.

(٢٠) الخطيب البغدادي، **شرف أصحاب الحديث**، ص ٧، ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ٢، ص ٣٥.

(٢١) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١٠، ص ٩١.

معظم رجالات التربية في القرن الثاني كانوا تلاميذاً لرجال القرن الأول. ومع ذلك فقد عمقوا بعض المفاهيم وركزوها. من ذلك التركيز على الاستعدادات والميول، كما فعل الإمام البخاري حين دعا إلى مراعاة المستوى العقلي للمتعلم، وأن لا يقدم له ما يقصر عنه فهمه وإدراكه[٢٢]. وكما فعل الشافعي حين دعا إلى التعرف على المستوى العقلي للمتعلم وتقدير درجة الفهم لديه، ثم تعليمه والصبر عليه بالقدر الذي يناسب هذا المستوى.

ومن المبادىء التي اشتمل عليها مفهوم التعلم مراعاة التدرج في التعلم، ومثاله ما اقترحه أبو حنيفة حين قال: (تعلم كل يوم ثلاث مسائل ولا تزد عليها شيئاً حتى يتفق لك شيء من العلم فتعلم)[٢٣].

ومنها عدم الفصل بين الأساس النظري والتطبيق العملي ومراعاة التوازن بينهما كما قرر ذلك سفيان الثوري[٢٤].

ومنها ما قرره أبو حنيفة والشافعي حيث أوجبا التفرغ وحذف العلائق وعدم الانشغال (بأعراض الدنيا إلّا ما يسد بلغته، وأن يتفرغ للعلم تفرغاً كاملاً)[٢٥].

ولقد أضاف جعفر الصادق إلى هذه المبادىء وجوب ملازمة التلميذ لأستاذه لأن ذلك يكسبه أخلاقاً ووقاراً خاصة إذا كان أستاذه من أهل العلم[٢٦].

وآخر هذه المبادىء اشتراط استمرارية التعلم، لأن الاستمرار في التعليم والمساءلة والمناظرة وسيلة جيدة لاستمرار التعلم[٢٧]. ومن أطرف تبريرات استمرارية التعلم ما قاله سفيان بن عيينة حين سئل: من أحوج

---

(٢٢) البخاري، **المصدر السابق**، جـ ١، باب العلم، ص ٤٣ ـ ٤٤.
(٢٣) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، جـ ٩، ص ١٠١ ـ ١٠٢.
(٢٤) أبو نعيم الأصبهاني، **المصدر السابق**، جـ ٧، ص ١٢.
(٢٥) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، جـ ٩، ص ٩٣ ـ ٩٤.
(٢٦) أبو نعيم الأصبهاني، **المصدر السابق**، جـ ٣، ص ١٩٥.
(٢٧) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ١٠٧ ـ ١٠٨.

الناس إلى طلب العلم؟ قال: أعلمهم لأن الخطأ منه أقبح. وكذلك عبد الله بن المبارك حين سئل: إلى متى تطلب العلم؟ قال: حتى المَمات إن شاء الله. لعل الكلمة التي تنفعني لم أكتبها بعد ذلك[٢٨]. وحين انقطع أبو يوسف عن حضور مجلس أبي حنيفة واتخذ لنفسه مجلساً منفصلاً كتب إليه أبو حنيفة بما أعجزه عن الجواب، ثم علق على عجزه: من ظن أنه يستغني عن التعلم فليبك على نفسه[٢٩].

ولقد اشترط الخليل بن أحمد أن يتحلى المعلم بأربع صفات: الأولى أن يكون طالباً يتحرى العلم عند من هو أعلم منه. والثانية معلماً يقدر ما عنده. والثالثة مذاكراً يلتقي بمن هم بمستواه ليناقشهم ويذاكرهم. والرابعة متواضعاً يمسك زمام نفسه إذا التقى بمن يرونه أعلى منهم[٣٠].

جـ ـ إلزامية التعليم:

أجمع قادة الفكر في ذلك الوقت على وجوب نشر العلم بين جميع أفراد الأمة. إذ اعتبروا الجهل أشد الأعداء[٣١] وتعليم الناس أفضل من العبادة[٣٢]. ولقد أوجب الشافعي على الحاكم إذا اجتمع أهل كورة من الكور (على ترك طلب العلم... أن يجبرهم على طلبه)[٣٣]. وقرر مالك أن (العلم إذا منع عن العامة لم تنتفع به الخاصة). وقد فسر ابن الحاج هذا القول بأنه يحتمل أحد المعاني الثلاثة التالية: أحدها أنهم لا يوفقون للعمل به. والثاني أن ثواب العلم يكثر بانتشاره. والثالث أن يحرم الخاصة فوائده لأن استئثارهم بالعلم يورثهم التكبر والخيلاء فيحرمون الفهم فيه[٣٤].

---

(٢٨) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، ص ١١٥.
(٢٩) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، جـ ٨، ص ٤١.
(٣٠) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١ ص ١٦١.
(٣١) أبو نعيم الأصبهاني، **المصدر السابق**، جـ ٣، ص ١٩٦.
(٣٢) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٥٦.
(٣٣) البيهقي، **المصدر السابق**، جـ ٢، ص ١٣٩.
(٣٤) ابن الحاج، **المدخل**، جـ ٢، الطبعة الأولى (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٤٨ ـ ١٩٢٩)، ص ٩٨.

د ـ الأسـاليب:

يمكن أن نقسم الأساليب التي عرفت في القرن الثاني إلى قسمين: قسم جديد استدعت التطورات استحداثه، وقسم انحدر من القرن الماضي وأصابه بعض التطور.

أما عن القسم الأول فقد تضمن ما يـلي:

١ ـ أسلوب الإمـلاء:

عرف أسلوب الإملاء منذ أوائل القرن الثاني للهجرة. فقد ذكر الشافعي أن معلم الكتاب الذي درس فيه القرآن الكريم كان يملي على الصبيان وهم يكتبون[٣٥]. كذلك استعمل ـ أسلوب الإملاء ـ اللغوي المشهور أبو علي القالي الذي جمعت إملاءاته في كتاب ـ الأمالي ـ وذكر أنه تعلم بهـذه الطريقة[٣٦] [*].

ولقد قامت طريقة الإملاء على النحو التالي: يفتتح العالم مجلسه بالتسمية والحمد والصلاة على النبي ﷺ، ثم يبدأ إملاءه مراعياً مستوى عقول السامعين وكلما روى شيئاً علّق عليه وأبرز قيمته. وبين ما فيه من المعاني الدقيقة التي يصعب فهمها على غير العلماء[٣٧]. فإذا أتى إلى النهاية ختم مجلسـه بالحكـايات والنـوادر، والأناشيـد والأشعـار، ثم أنهى المجلس بالاستغفار والحمد[٣٨].

---

(٣٥) البيهقي، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٩٤.

(٣٦) السيوطي، **المزهر**، جـ ١، تحقيق محمد أحمد جاد المولى وزميلاه، الطبعة الأولى (القاهرة دار إحياء الكتب العربية، بلا تاريخ). ص ١٤٥ ـ ١٤٦.

(٣٧) السمعاني، **المصدر السابق**، ص ٥٩ ـ ٦٠.

(٣٨) السمعاني، **المصدر السابق**، ص ٦٨ ـ ٦٩.

(*) استندوا في استعمال الأناشيد والأشعار وغيرها إلى ما كان يفعله الرسول حين يرى الملل من أصحابه حيث يأخذهم بأحاديث الدنيا، وإلى ما فعله عمر الذي كان يحدث الناس فإذا رآهم قد تثاءبوا وملوا حدثهم عن غراس الشجر. ولقد استمر العلماء يختمون مجالسهم بهذا الشكل طوال العصور الإسلامية وأكثر من حافظ عليه الصوفية الذين يختمون مجالسهم بالأناشيد والمدائح النبوية وقصائد الحضرة الإلّهية.

ويطلب المملي إلى طلابه إعادة قراءة ما أملاه عليهم فإذا وجد خطأ في النقل أصلحه[٣٩].

ثم تطورت طريقة الإملاء، فاتخذ المملي شخصاً يبلغ عنه ما يقول ليصل إلى من بعد في مجلس الدرس. وقد عرف هذا الشخص باسم (المستملي) وقد استندوا في ذلك إلى ما فعله الرسول ﷺ في حجة الوداع حين أخذ يخطب بمنى وعلي بن أبي طالب يعبّر عنه والناس بين قائم وقاعد، ولقد بحث العلماء في طريقة الإملاء فحددوا لها أوضاعاً وشروطاً، من ذلك أن يكون المستملي جهوري الصوت، ذكياً سريع الفهم، سريع الإدراك والفطنة (أفصح الحاضرين لساناً، وأوضح بياناً، وأحسنهم عبارة وأجودهم أداء) وأن يكون ملماً بالعلم الذي يستمليه وله بعض الخبرة فيه، ليساعده ذلك على تجنب الغلط والخطأ.

وإذا اتسع المجلس استعمل أكثر من مستملي بحيث يبلغ بعضهم بعضاً ما يقوله المملي. وقد وصل عدد المستملين في بعض المجالس إلى سبعة، وفي بعضها عشرين مستملياً[٤٠].

ولقد حددوا للطالب آداباً في مجلس الإملاء، منها أن يتحلى بالأخلاق الإسلامية وأن يبكر بالحضور وأن يوسع كمه ليضع فيه الكتب والأجزاء[٤١]. وأن يكتب بالحبر الأسود لأن السواد أصبغ الألوان والحبر أبقاها (وهو آلة ذوي العلم وعدة أهل المعرفة والفهم) واشترطوا حسن الخط، وحددوا للكتابة مهارة أقرب ما تكون إلى أساليب البحث في أيامنا هذه. فاشترطوا التوثيق وذكر اسم المملي، وتاريخ الإملاء، واسم المستملي، ومقارنة الطلاب ما كتبوه مع بعضهم بغية التدقيق والضبط[٤٢].

وارتبط بأسلوب الإملاء عدة مهارات عقلية وعملية. أولاها مهارة

---

(٣٩) السمعاني، المصدر السابق، ص ٧٧.
(٤٠) السمعاني، المصدر السابق، ص ٧٧.
(٤١) السمعاني، المصدر السابق، ص ١٠٨ ـ ١١٧.
(٤٢) السمعاني، المصدر السابق، ص ١٤٧ ـ ١٧٩.

الفهم. فقد اعتبر الشافعي من يتعلم العلوم ولا يفهمها (كمثل حاطب ليل يحمل حزمة من حطب وفيه أفعى تلدغه وهو لا يدري) ذلك أنه لا يقدر على تمييز العلم النافع من العلم الضار، ولا الصواب من الخطأ[٤٣] وانطلاقاً من هذه القاعدة قرر كل من سفيان الثوري، ويحيى بن أكثم أن فهم الحديث خير من سماعه ووافقهما في ذلك أحمد بن الفرّاء معللاً رأيه هذا بأن ظروف عصرهم تستدعي العناية بالفهم قبل التسليم بأي حديث أو علم. ذلك أن عصر النبي ﷺ كان عصر إرشاد السماء وتوجيه الوحي الذي لا يخطىء، ولذلك لا غرابة أن يسارع الناس للإيمان بما يؤمروا، أما في أيامه ـ أي القرن الثاني ـ فينبغي للمؤمن أن يتبين ما يسمع أو ما يقرأ، وأن لا يقدم على اعتقاد أو عمل إلّا بعد فهمه وتمحيصه[٤٤].

ولقد قادهم هذا التشديد على الفهم إلى البحث فيما نسميه اليوم بمهارات السلوك. وممن بحث في ذلك عبد الله بن المبارك المتوفى عام (١٧٥هـ) فقد حدد أنماط السلوك بقوله: (أول العلم النية، ثم الاستماع، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر).

وشابهه في هذا التصنيف الفضيل بن عياض المتوفى عام ١٨٠هـ وسفيان الثوري إلّا أنهما بدءاه بـ(الإنصات، ثم الاستماع..) إلى آخر القائمة المذكورة[٤٥].

ولقد جمع ابن زروق مختلف التصنيفات في قاعدة عامة هذا نصها: (لكل شيء وجه. فطالب العلم في بدايته، شرطه الاستماع والقبول، ثم التصور والتفهم، ثم التعليل والاستدلال، ثم العمل والنشر. ومتى قدم رتبة عن محلها حرّم الوصول لحقيقة العلم من وجهها. فعالِم بغير تحصيل ضحكة، ومحصل دون تصوير لا عبرة به، وصورة لا يحصنها الفهم لا يفيدها

(٤٣) البيهقي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ١٤٢ ـ ١٤٣.
(٤٤) السمعاني، المصدر السابق، ص ٦١ ـ ٦٢.
(٤٥) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٤٣، الجاحظ، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٢٢٦.

غيره، وعلم عري عن الحجة لا ينشرح به الصدر، وما لم ينتج فهو عقيم. والمذاكرة حياته لكن بشرط الإنصاف والتواضع، وهو قبول الحق لحسن الخلق، ومتى كثر العدد انتفيا. فاقتصر ولا تنتصر، واطلب ولا تقصر وبالله التوفيق)[٤٦].

وحين نقارن هذا التصنيف بتصنيف (بلوم) الذي يعتبر من أحدث التصانيف، والذي يقسم السلوك إلى: معـرفة، فهم، تـطبيق، تحليل، تأليف، تقييم، يتبين لنا إلى أي مدى وصل البحث في السلوك العقلي للمتعلم في تلك الفترة المتقدمة[٤٧].

ومن المهارات التي أولوها عنايتهم مهارة الاستماع. فقد أوجبوا على المتعلم أن لا يقاطع أحداً حتى يمسك عن الكلام، وأن لا يلجأ إلى المراء مع المعلم حتى لا يمنعه من الاسترسال والإفضاء بما عنده[٤٨].

ولقد فصل يحيى بن خالد معلم الرشيد مهارات الاستماع فقال: (لا ترد على أحد جواباً حتى تفهم كلامه، فإن ذلك يصرفك عن جواب كلامه إلى غيره ويؤكد الجهل عليك، ولكن افهم عنه فإذا فهمته فأجبه. ولا تعجل بالجواب قبل الاستفهام، ولا تستحي أن تستفهم إذا لم تفهم، فإن الجواب قبل الفهم حمق، وإذا جهلت فاسأل فيبدو لك، واستفهامك أجمل بك وخير من السكوت على العي).

وبلغ اهتمامهم بمهارة الاستماع حداً جعلهم ينظمون الشعر فيه. ولقد أورد ابن عبد البر نظماً طويلاً ينسب إلى اللؤلؤ وبعضهم ينسبه إلى المأمون. نجتزىء منه ما يلي:

وإن بدت بين الناس مسألة   معروفة في العلم أو مفتعلة

---

(٤٦) زروق، قواعد التصوف، تحقيق محمد زهري النجار (القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية ١٣٨٨ ـ ١٩٦٨)، ص ٢٨.

(٤٧) Bloom and Others. **Taxonomy of Educational objectives,** vol 1. 15 th ed. (New York: David Mckay Co., INC. 1969). p.p. 62 - 197.

(٤٨) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٥٦ ـ ١٥٧.

فلا تكن إلى الجواب سابقاً حتى ترى غيرك فيها ناطقا
فكم رأيت من عجول سابق من غير فهم بالخطأ ناطق
أزرى به ذلك في المجالس عنه ذوي الألباب والتنافس
القول قولان فقول تعقله وآخر تسمعه فتجهله
وكل قول فله جواب يجمعه الباطل والصواب
وللكلام أول وآخر فافهمها والذهن منك حاضر
لا تدفع القول ولا ترده حتى يؤديك إلى ما بعده[49]

٢ ـ المناظرة:

ذكر السبكي أن أول من استعمل أسلوب المناظرة وبلور أصولها هو أحمد بن عمر بن سريج أحد مشاهير أصحاب الشافعي وأبرعهم في علم الكلام[50]. والواقع أنه يصعب أن ننسب ظهور المناظرة إلى شخص معين أو إلى فترة محددة. فهي أسلوب ظهر لظهور مدارس وفرق تباينت عقائدها وراح كل منها يسعى لنصرة آراء مدرسته وتفنيد آراء مخالفيه. ويذكر السبكي نفسه أن المناظرة كانت أداة تعليم يمارسها كبار العلماء زمن الشافعي، وأن الشافعي ناظر أبا عبيد القاسم بن سلام[51]. وأورد المناظرتين اللتين جرتا بين الشافعي وبين إسحق بن راهويه. ويظهر فيهما إعمال الفكر واستعمال القياس والاستنباط، كما يبدو منهما تقدير الاثنين لأهمية التفاعل بين العلماء والمتعلمين[52] ولقد ساهم أصحاب الشافعي مثلهم مثل غيرهم في تطوير طريقة المناظرة فصنفوا في قواعدها وشروطها ثم دونوا ذلك في مصنفات خاصة ليقف من يرغب في هذه الطريقة على تفاصيلها وكيفية استعمالها[53].

---

(٤٩) ابن عبد البر، **نفس المصدر**، ص ١٧٨ ـ ١٧٩.

(٥٠) السبكي، **طبقات الشافعية**، جـ ٣، تحقيق عبد الفتاح الحلو وزميله، الطبعة الأولى، (القاهرة: عيسى البابي الحلبي، ١٣٨٤ ـ ١٩٦٥)، ص ٢٢.

(٥١) السبكي، **طبقات الشافعية**، جـ ٢، (نفس المحقق والناشر، ١٣٨٣ ـ ١٩٦٤) ص ١٥٩.

(٥٢) السبكي، **نفس المصدر**، جـ ٢، ص ٨٩ ـ ٩٣.

(٥٣) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ١٤٦.

٣ ـ القـراءة:

وقوام هذه الطريقة أن يقرأ الطالب على المعلم ما يريد أن يتعلمه، ويقوم المعلم بالشرح والتفسير. ويبدو أنها ظهرت في أوائل القرن الثاني إذ يذكر الشافعي أنه حفظ الموطأ قبل اتصاله بمالك بن أنس ثم ذهب وقرأه عليه[٥٤]. وكذلك كان يفعل مع تلاميذه الذين كانوا يقرؤون عليه الشعر فيفسره[٥٥]. وهي شبيهة بأسلوب الإملاء في بعض جوانبها ولكنها تقصر عنها لأنها تحدد عمل الفكر ضمن النصوص المقررة.

أما القسم الثاني فهي أساليب انحدرت من القرن الأول ولكن أصابها بعض التطور وهذه الأساليب:

٤ ـ الـرحـلة:

ومبتكر هذه الطريقة هم المحدثون الذين اشترطوا أن يرحل الطالب إلى المعلم ويصحبه ويأخذ العلم عنه مشافهة.

وفي القرن الثاني طرأ عل هذه الطريقة تطور آخر على يد اللغويين الذين قالوا بالرحلة إلى البادية ليقف الطالب على اللسان العربي الأصيل بين أقوام لم تصبهم مؤثرات اللحن مثل قبائل تميم وأسد وهذيل[٥٦] وأقدم من عرفنا ممن رحلوا إلى البادية يونس بن حبيب الضبي (المتوفى عام ١٨٣هـ) وخلف الأحمر (ت ١٨٠هـ) والخليل بن أحمد[٥٧] كذلك دخل الشافعي البادية ليتعلم اللغة وعاش مع قبيلة هذيل التي كانت أفصح العرب فكان يرحل برحيلهم وينزل بنزولهم[٥٨].

٥ ـ الأسئـلـة:

وهذه طريقة بدأت في القرن الأول ونالت درجة من التقدير جعلتهم

---

(٥٤) البيهقي، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٠٠ ـ ١٠١.
(٥٥) السيوطي، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٦٠.
(٥٦) السيوطي، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٤٤ ـ ١٤٥.
(٥٧) الرافعي، المصدر السابق، جـ ١، ص ٣٤٢ ـ ٣٤٥.
(٥٨) البيهقي، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٠٢.

يصفون السؤال بأنه نصف العلم. ولقد شاع استعمالها في القرن الثاني وتواصى العلماء باستعمالها[٥٩] حتى أن الأصمعي علل بلوغه المرتبة التي وصل إليها لجرأتـه على السؤال واستعماله في تعليمه ودراسته[٦٠].

وممن توسع في استعمال هذه الطريقة الإمام أبو حنيفة. ويقدم لنا كتابه الذي مرّ ذكره ـ العالم والمتعلم ـ البينة الواضحـة لذلـك. إذ أن جميع محتويات هذا الكتاب هي إجابات للأسئلة التي كان تلاميذ أبي حنيفة يلقونها عليه. وهي أسئلة ذات مساس بأفكار عصر أبي حنيفة ومشكلاته.

٦ ـ السـماع:

والتطور الذي عرى هذه الطريقة تمثل بإضافة شروط جديدة اختلفت باختلاف الموضوعات. ففي الحديث اشترط عدم السمـاع إلّا بعد سن البلوغ[٦١]. واشترط الإسناد حتى لا يقول من شاء ما يشاء[٦٢].

أما في اللغة فقد جعلوها على طرق: منها السماع من لفظ الشيخ أو الأعرابي. ومنها أن يسمع على الشيخ بقراءة غيره ويقول عند الرواية قرىء على فلان وأنا أسمع[٦٣].

هـ ـ آداب العالم والمتعلم:

لا تختلف آداب العالم والمتعلم عما اشترطه علماء القرن الأول بشيء ذلك أنها التزمت السنن النبوية والأخلاق الإسلامية ويظهر ذلك مما كتبه البخاري، وابن عبد البر، والخطيب البغدادي وغيرهم. غير أنه يلاحظ تركيز أكثر على بعض الآداب التي اقتضتها طبيعة العصر وتعدد المذاهب. فقد شدد الشافعي على الإيجابية وقرر أن العالم يجب أن يبحث عن مواضيع

---

(٥٩) الرامهرمزي، المصدر السابق، ص ٣٦١.

(٦٠) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٠٨.

(٦١) الخطيب البغدادي، الكفاية في علم الرواية (حيدرآباد الدكن: دائرة المعارف العثمانية ١٣٥٧)، ص ٥٤.

(٦٢) الخطيب البغدادي، شرف أصحاب الحديث، ص ٤٠ ـ ٤٢.

(٦٣) السيوطي، المصدر السابق، جـ ١، ص ١٦١.

الاتفاق وأن لا يغضب إذا ظهر الحق عند غيره[٦٤]. كذلك شددوا على ما أسموه بـ (الإنصاف في العلم) وجعلوه شرطاً للفهم، فمن (لم ينصف لم يفهم ولم يتفهم). والإنصاف يرادف المعنى الحديث للموضوعية وتقبل النقد وتحري الحقيقة[٦٥].

كذلك لم تخرج آداب المتعلم عما قرره علماء القرن الأول، إلّا أن الشافعي ركز على التفرغ وعدم الاشتغال بالدنيا أو الاهتمام بجمعها أو التطلع إلى الجاه والرئاسة[٦٦] كما شدد على تواضع الطالب واحترام المعلم ليستدرجه الطالب لإعطاء أحسن ما عنده[٦٧].

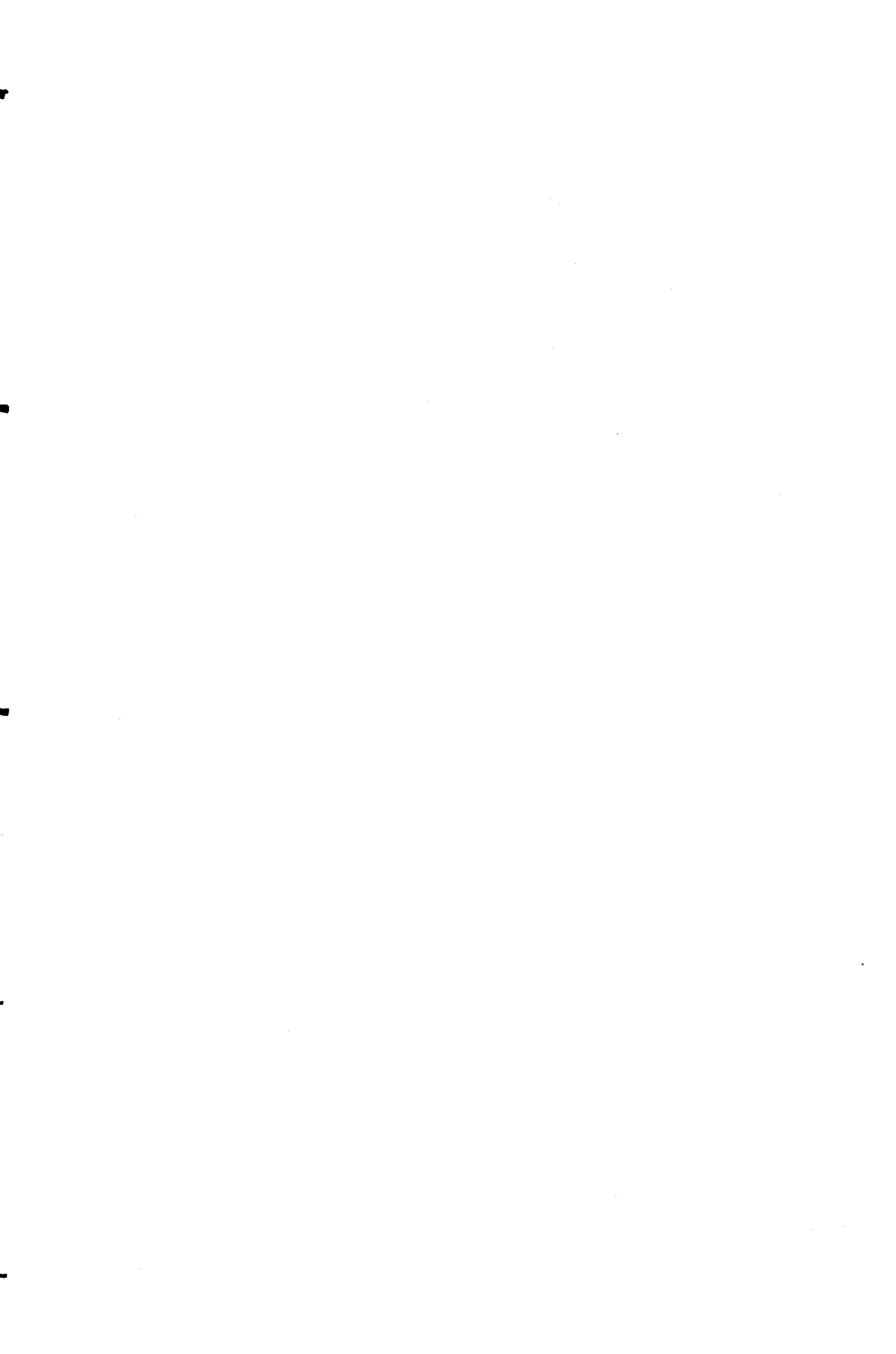
* * *

(٦٤) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، جـ ٧، ص ٢٦.

(٦٥) ابن عبد البر، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ١٥٩ ـ ١٦٠.

(٦٦) البيهقي، **المصدر السابق**، جـ ٢، ص ١٤١ ـ ١٤٢.

(٦٧) القاضي عياض، **المصدر السابق**، ص ٥٢، الرامهرمزي، **المصدر السابق**، ص ٢٠٢.



الفصل الرابع

النظرية التربوية خلال القرنين الثالث والرابع الهجريين

إن التطور الذي عرى مفهوم النظرية التربوية الإسلامية خلال القرنين الثالث والرابع الهجريين، هو بروز المدارس التربوية التي ساهمت في إبراز ميادين التربية وعناصر المنهاج. وكان من الممكن أن تتكامل هذه الميادين والعناصر في نظرية تربوية ناضجة، ولكن عوامل معينة دفعت هذه المدارس في أطر متباعدة أدت إلى تنوع مفاهيم النظرية التربوية. ودفعتها في الطرق التي انتهت بها إلى الركود. ولتوضيح ذلك نستعرض التطورات التي أشرنا إليها بالتفصيل.

عوامل تنوع مفهوم النظرية التربوية الإسلامية في هذه الفترة:

أ ـ مشايعة الحكام لمذاهب دون أخرى:

أوجد المأمون سابقة خطيرة حين استجاب لمشورة المعتزلة ومضى في فرض مبادئهم بالقوة. ففي عام ٢١٨ هـ بدأ حملته ضد العلماء لحملهم على الاعتراف بأن القرآن مخلوق. ولقد استمرت هذه الحملة أيام المعتصم

والواثق إلى أن أوقفها المتوكل عام ٢٣٤ هـ[١].

ولقد أصابت آثار هذه الحملة معظم علماء المذاهب والفرق وعلى رأسهم الإمام أحمد بن حنبل الذي سجن وضرب بالسياط[٢] ومثله كثير حيث سجن من سجن وقتل من قتل[٣].

والواقع أنه ما كان للمأمون أن يكبو هذه الكبوة وهو الحاكم والمثقف المستنير الذي لعب دوراً بارزاً في دفع الحركة العلمية وإرساء أسس الحضارة الإسلامية، لأنه أشغل الفكر الإسلامي بقضية اعتقادية بحتة لا صلة لها بحياة الأفراد أو المجتمع. كما فتح الباب أمام من جاء بعده من الحكام ليقتفوا أثره في مناصرة مذهب دون آخر، وليحدثوا ما أحدثه من آثار سلبية في ميدان الفكر والتفكير. فعندما آل الحكم إلى البويهيين ناصروا مذهب الشيعة، وأطلقوا دعاة الإسماعيلية في كل ناحية من نواحي الدولة[٤]. وفي هذه الفترة حذا حذوهم الفاطميون الذين أقاموا دولتهم على أساس مذهبي وأنشؤوا مراكز التعليم وبثوا الدعاة في مختلف أرجاء العالم الإسلامي تساندهم قوة الفاطميين وفرق الشيعة كالقرامطة وغيرهم.

وكان لذلك كله رد فعل قوي عند مختلف المذاهب، وخاصة السنة الذين كانوا الهدف الأول في النشاط المعتزلي والشيعي. فوجه كل مذهب جهوده لدفع نشاط المذاهب الأخرى وتحصين ساحته تارة بالفكر وبالبحث عن مراكز القوة تارة أخرى.

ب ـ نشاط المذاهب والفرق الإسلامية:

نشطت الفرق والمذاهب الإسلامية نشاطاً قوياً وأنجبت أبرز مفكريها[٥]. فكان من المعتزلة أحمد بن أبي دؤاد (المتوفى ٢٤٠ هـ) والذي

---

(١) السبكي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٥٤.
(٢) ابن العماد الحنبلي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٢٤٥.
(٣) ابن أبي يعلى، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٨١.
(٤) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٢٨٢.
(٥) السبكي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٢٨٦.

اتصل بالمأمون والمعتصم وأقنعهما بإظهار الاعتزال واضطهاد المخالفين. ومن علماء المعتزلة في هذه الفترة أبو علي الجبائي (المتوفى عام ٢٣٥ هـ) الذي ذلل علم الكلام ويسر ما صعب منه، وإليه انتهت رئاسة المعتزلة البصريين في زمانه(٦).

وفي القرن الرابع انتهت رئاسة الشيعة إلى أبي عبد الله بن المعلم، وقد وصفه ابن النديم فقال: مقدم في صناعة الكلام على مذهب أصحابه دقيق الفطنة، ماضي الحاضر، شاهدته فرأيته بارعاً(٧).

أما فرقة السنة فقد أنجبت أحمد بن حنبل (المتوفى عام ٢٤١ هـ). وقد اشتهر بورعه وفقهه وتعلق جماهير السنة به، وعلى يديه تخرج علماء مشاهير منهم الحسن بن علي البربهاري (المتوفى عام ٣٢٩ هـ) الذي كان شيخ الحنابلة في العراق وكان له صيت عظيم(٨). هذا بالإضافة إلى علماء الحنفية والشافعية والمالكية الذين كانوا بنفس المستوى من الكفاءة والنشاط.

وفي هذا الجو المليء بالتفاعل الفكري والتلاقح المذهبي برز الأشاعرة كجماعة خبرت منطق المعتزلة والسنة سواء ثم مضت تستعمل خير ما لدى الطرفين لنصرة المفهوم الذي طرحته عن الإسلام.

كذلك برزت الصوفية كجماعة تعلن أنها تملك زمام النفس وأساليب تربيتها وتحصينها ضد التيارات الدنيوية التي جرفت الكثير.

ولقد حرص كل فريق من هؤلاء وأولئك على نصرة مذهبه ودحض غيره، فصنفت قادة كل فرقة الكتب التي تبرز محاسن مذهبهم وتفند اتجاهات مخالفيهم.

جـ - نشاط الحركة العلمية:

نشطت الحركة العلمية نشاطاً لم تعرفه العصور الإسلامية السابقة أو

---

(٦) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٢٥٣ - ٢٥٦.

(٧) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٢٦٦.

(٨) ابن أبي يعلى، المصدر السابق، جـ ٢، ص ١٨ - ٣١.

اللاحقة. ففي ميدان العلوم الشرعية ذكرنا بعض أعلامها مثل ابن حنبل والأشعري، كما برز الكثير من مختلف المذاهب الأربعة من أمثال أبي جعفر محمد الطحاوي (المتوفى ٣٢٢ هـ) والذي اعتبره ابن النديم أوحد زمانه في الفقه والتفسير والعقيدة[٩].

وفي ميدان اللغة شاهدت أشهر رجالاتها، كالجاحظ (المتوفى عام ٢٥٥ هـ)، والمبرد الذي انتهى النحو إليه وعلى يديه تخرج الزجاج (المتوفى عام ٣١٠ هـ) والذي صار معلماً لأولاد الخليفة المتعضد ومرجعاً من مراجع اللغة[١٠]، ومثلهم محمد بن دريد (المتوفى عام ٣٢١ هـ) وثعلب (المتوفى ٣٤٥ هـ) وكانا إمامين من أئمة اللغة تخرج عليهما كثير من المشاهير في البصرة وبغداد وفارس[١١].

وبرز في ميدان التاريخ محمد بن جرير الطبري (المتوفى ٣١٠ هـ) وكان له مذهب خاص في الفقه إلا أنه لم يستمر[١٢].

وفي هذه الفترة اشتهر موسى بن شاكر وأولاده بالعلوم الهندسية والفلك، وفيها عاش الفيلسوف الكندي الذي جمع بين المنطق والفلسفة والهندسة والحساب والنجوم وغير ذلك[١٣].

وبالإجمال فإن هذه الفترة تعتبر فترة العصر الذهبي في الحضارة الإسلامية في جميع ميادين العلوم المختلفة. بالإضافة لما رافقها من ازدهار في مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

مظاهر التطور التربوي:

تمثلت هذه المظاهر بما يلي:

---

(٩) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٣١٧.
(١٠) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٩٣ ـ ٩٦.
(١١) ابن النديم، المصدر السابق، ص ١١٩.
(١٢) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٣٤٠ ـ ٣٤١.
(١٣) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٣٧١ ـ ٣٧٩.

أ ـ ظهور المدارس التربوية:

كان من الطبيعي أن تنعكس آثار هذه الأجـواء العلمية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية على المفاهيم التربوية. فالحنابلة الذين لم يكن يرضيهم هذا التطور الـذي أصاب الفكر الإسلامي وأفرز في ساحة الفكر ما ذكرناه من اتجاهات ومذاهب وفرق، أعلنوا أنها (لم تكن زندقة ولا كفر، ولا شكوك، ولا بدعة، ولا ضلالة ولا حيرة في الدين، إلا من الكلام) ـ أي علم الكلام ـ، ولذلك يجب (الرضى بـالآثار) التي انـحـدرت من السلف. و(الدين إنما هو التقليد.. لأصحاب رسول الله ﷺ). و(العلم ليس بكثرة الرواية والكتب، ولكن العالم من اتبع العلم والسنة وإن كان قليل العلم والكتب)(١٤).

ووجد فريق من أهل السنة على رأسه الأشعري يقول: إن العلم لا يقتصر على ما انحدر من السلف بل لا بد من دراسة الجديد كله لأن (الرد على البدعة فرض)(١٥).

ووجد فريق ثالث على رأسه المحاسبي والجنيد البغدادي والسراج الطوسي يقول إن أساس الزيغ هو انحراف النفس البشرية وسيطرة الأهواء عليها وتسخيرها العقل لخدمة هذه الأهواء، ولذلك يجب البدء بتزكيتها وتهذيبها قبل تعليم القرآن الكريم أو غيره من العلوم.

ولقد أدى ذلك التنوع في المفاهيم إلى ظهور مدارس تربوية داخل الإطار السني نفسه وهذه المدارس هي:

١ ـ مدرسة الفقهاء والمحدثين:

مرت هذه المدرسة بمرحلتين، الأولى مرحلة الاتفاق بين المحدثين والفقهاء خلال القرن الثالث، والثانية مرحلة تباين الطرفين في الرأي في القرن الرابع.

---

(١٤) ابن أبي يعلى، المصدر السابق، جـ٢، ص ١٨ ـ ٣١.

(١٥) الغزالي، **المنقذ من الضلال**، تعليق محمد جابر (القاهرة: مكتبة الجندي، بلا تاريخ) ص ٣٤ ـ ٣٥.

وفي المرحلة الأولى تحددت مفاهيمها التربوية في التزام نصوص القرآن الكريم، والسنة، وما كان عليه من الصحابة. ولم يكن هناك ما يتسبب في اختلاف الآراء إذ كان القرآن الكريم والحديث الشريف هما المنهاج الديني، والفقه هو فهم القرآن الكريم والحديث الشريف. وكان لشخصية الإمام أحمد بن حنبل أثرها في تصدره لهذه المدرسة واستمرار تصدر الحنابلة لها من بعده. والصورة المحافظة التي يرسمها مؤرخو الحنابلة للإمام أحمد صورة مبالغ فيها. فمثلاً يذكر ابن أبي يعلي في طبقاته أن أحمد بن حنبل نهى عن تبني منهج مالك، ومنهج الشافعي، ومنهج سفيان، وإسحاق بن راهويه وأبي عبيد[١٦]. وهذا الوصف لا يتفق مع ما عرف عن تأثر الإمام أحمد بالشافعي ودراسته عليه[١٧] ولا مع طبيعة العصر الذي عاش فيه أحمد حيث لم تبرز الخلافات المذهبية بعد. والأقرب أنه وصف يعكس موقف الحنابلة زمن ابن أبي يعلى حين اشتد التعصب المذهبي بين مذاهب السنة نفسها. ولعل الصورة التي قدمها الخطيب البغدادي أقرب إلى واقع الإمام، فهو يذكر أن الإمام نهى عن مطالعة الكتب والأبحاث التي ظهرت في القرن الثاني والثالث لأنها ألهت الناس عن مطالعة الحديث[١٨].

والذي نراه أن الإمام أحمد قصد بنهيه هذا أمرين: الأول، النهي عن مطالعة أمثال مؤلفات المعتزلة والفلاسفة التي كان يعارضها، خاصة وقد أصابه بسببها النصيب الأوفى من المحنة التي قادها المعتزلة زمن المأمون العباسي. والثاني: النهي عن تقليد الأئمة والانقطاع عن المصدر المباشر القرآن والسنة، وهو الأمر الذي أصاب الفكر الإسلامي فيما بعد وأدى إلى نشوء المذهبية والتقليد.

وفي المرحلة الثانية ـ أي في القرن الرابع الهجري ـ وجد علماء هذه

---

(١٦) ابن أبي يعلى، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٥٧.

(١٧) أبو الحسن الندوي، **رجال الفكر والدعوة في الإسلام**، الطبعة الثالثة (الكويت: دار القلم، ١٣٨٩ ـ ١٩٦٩)، ص ١٢٦. نقلاً عن الذهبي **تاريخ الإسلام** ص ١٢.

(١٨) الخطيب البغدادي، **شرف أصحاب الحديث**، ص ٦.

المدرسة أنفسهم أمام مشكلة معينة وهي اتخاذ موقف محدد من محتوى جديد من محتويات المنهاج، وهو «فقه» الأئمة الذين أنشؤوا مذاهب السنة وهنا رأى المحدثون الاقتصار على النظر في تراث عصر النبوة والصحابة، في حين رأى الفقهاء اعتماد ما تركه الأئمة في ميدان الفقه، واتباع منهجهم في البحث والدراسة.

ويبدو أن المحدثين اعتبروا التعلق بتراث الأئمة نوعاً من التقليد الذي استنكره القرآن الكريم حين قال: ﴿ اتخذوا أحبارهم ورهبانهم أرباباً من دون الله ﴾ واحتجوا بشرح الرسول ﷺ لهذه الآية حين ذكر أنهم لم يعبدوهم بالمعنى المعروف للعبادة، وإنما لأنهم اتبعوهم فيما أحلوا لهم من الحرام، وما حرموا عليهم من الحلال[١٩].

كذلك أخذ المحدثون على الفقهاء ظهور المذاهب[٢٠] مثلما أخذوا على المؤرخين اشتغالهم بالتاريخ دون الحديث[٢١]. ولم يتوقف الخلاف بين المحدثين والفقهاء عند محتوى المنهاج، وإنما تعداه إلى أساليب البحث والتحصيل العلمي. فقد اشترط المحدثون الرحلة والإسناد، وعابوا ما ورد في «الصحف والأوراق» بينما اعتبر قسم من الفقهاء أسلوب الرحلة مضيعة للوقت وإهداراً للجهد الذي يمكن أن يصرفه الطالب لواجبات أخرى. ورد المحدثون على ذلك بأن مراد المعاصرين من الفقهاء هو الجلوس على الفرش وصحبة الملوك والتخلص من وعثاء السفر، والاقتصار على (ابتياع صحف درسوها)، وحرمانهم مما يكتشفه الراحل من خبرات جديدة، واطلاع على بلدان أخرى، ووقوفه على أقوام آخرين. وأضافوا لذلك كله أن علوم الفقهاء إنما قامت على جهود المحدثين ولولا المحدثين لم يتصدر الفقهاء مجلساً (ولا عقد أهل الفتيا مجالسهم في المسائل التي هي مبنية على السنن المنقولة ومستخرجة من الآثار المروية)[٢٢].

---

(١٩) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ٢، ص ١٣٣.

(٢٠) الرامهرمزي، المصدر السابق، ص ٢٤٨.

(٢١) الرامهرمزي، المصدر السابق، ص ٣٠٦.

(٢٢) الرامهرمزي، المصدر السابق، ص ٢١٦ - ٢١٩.

وهذه الانتقادات التي وجهها المحدثون دفعت الفقهاء إلى محاولة بلورة موقفهم وتوضيحه. فقد وافقوا المحدثين في استنكارهم للتقليد الذي ندّدت به الآية الكريمة: ﴿ اتخذوا أحبارهم ورهبانهم أرباباً من دون الله ﴾ ولكنهم أوضحوا شرح رسول الله ﷺ لهذه الآية، في أنه أخذ على عامة أهل الكتاب اتباع علمائهم من الأحبار والرهبان فيما أحلوا لهم من الحرام وما حرموا عليهم من الحلال. لا فيما أحلوا من الحلال، وما حرموا من الحرام. وقياساً على هذا إنما يتم التسليم بقول العلماء وفتاويهم بعد فهم وتحليل واقتفاء ما كان صائباً وترك ما كان خاطئاً[٢٣]. ولبلورة هذا الرأي فرق الفقهاء بين ما أسموه بـ «التقليد» وما أسموه بـ «الاتباع»، فعرفوا التقليد بأنه الرجوع إلى قول لا حجة لقائله عليه. وذلك ممنوع منه في الشريعة، والاتباع ما ثبت عليه حجة. وعلى ذلك فإن اطلاعهم على ما تركه أئمة مذاهب السنة لا يعني التسليم بكل ما جاؤوا به، وإنما اختيار ما يقتنعون به.

غير أنهم أباحوا التقليد للعامة فقط لأنهم المقصودون بقوله تعالى: ﴿ فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون ﴾ ولأن (العامة لا بد لها من تقليد علمائها عند النازلة تنزل بها لأنها لا تتبين موقع الحجة ولا تصل بعد الفهم إلى علم ذلك. لأن العلم درجات لا سبيل منها إلى أعلاها إلا بنيل أسفلها، وهذا هو الحائل بين العامة وطلب الحجة)[٢٤].

ومن الفقهاء الذين حاولوا بلورة موقفهم وحل خلافهم مع المحدثين الرامهرمزي والآجري. وكلاهما عاش في نفس الفترة وتوفيا في عام واحد.

ولقد استطاع الرامهرمزي الذي عاش قرناً كاملاً (٢٦٠ هـ ـ ٣٦٠ هـ) أن يقف على تيارات القرنين الثالث والرابع، وأن يقف على أصل المشكلة المطروحة. وقد ضمن آراءه في كتابه الشهير ـ المحدث الفاصل بين الراوي والواعي ـ وقد ركز فيه لإبراز أن المحدث يكمل عمل الفقيه. فنعى على

---

(٢٣) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ٢، ص ١٣٣.
(٢٤) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ ٢، ص ١٤٠ ـ ١٤٣.

المشتغلين في الحديث دون الفقه، واعتبر أن الوعي والإدراك يقتضي الجمع بين الحديث والفقه لأنهما «يكملان إذا اجتمعا وينقصان إذا افترقا»[٢٥] وعنوان الكتاب نفسه يعكس هذه الفكرة فالذي يحفظ الحديث دون أن يشتغل بالفقه إنما هو راو لأحاديث لا يحسن تطبيقها. أما إذا جمع بين الحفظ والفهم فهو الواعي. وقد فرق بين الحافظ والواعي، واستدل على فضل الثاني بقوله ﷺ: «فرب حامل فقه إلى من هو أفقه منه، ورب حامل فقه غير فقيه»[٢٦].

أما الأجري (المتوفى ٣٦٠ هـ) فقد حاول أن يبلور حقيقة الفقيه. فهو غير مقلد ولا هو مبتدع وإنما هو متبع. والمتبع لا يجمد على ما انحدر عن سلفه ولا يقدسه، كما أنه لا يتطرف حتى يخرج عن دائرة التصور الإسلامي في عقيدته وأخلاقه، وعلى ذلك فإن (المتبعين) هم العلماء حقاً، أما أتباع الفرق الأخرى من (المبتدعين) فهم علماء خارجون عن جادة الحق[٢٧].

والواقع أن هذا الخلاف بين المحدثين والفقهاء يشير إلى مشكلة معينة لو استطاع الفكر التربوي الإسلامي أن يتخطاها آنذاك لتجنب أسباب الجمود التي أصابته فيما بعد، أو دفعها ـ على الأقل ـ إلى فترة أبعد من الفترة التي حدث الجمود فيها. ولتوضيح ذلك نقول:

إن ظهور مدارس الحديث، والفقه، وعلم الأصول، وعلم الكلام، والتصوف وغيرها، كان ظاهرة طبيعية اقتضاها تطور الفكر الإسلامي وتطور ظروف المجتمع في القرون الثلاثة التي سبقت حتى انتهت إلى القرن الرابع. فهي تخصصات لها جذورها في أصول النظرية التربوية التي شملتها الآية الكريمة التي حددت ميادين التربية وهي:

﴿ هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم، يتلو عليهم آياته، ويزكيهم

---

(٢٥) الرامهرمزي، المصدر السابق، ص ١٦٠ ـ ١٦١.

(٢٦) الرامهرمزي، المصدر السابق، ص ١٦٩.

(٢٧) الأجري، أخلاق العلماء، تحقيق فاروق حمادة، الطبعة الأولى (دمشق: مكتبة العرفان، ١٣٩٢ ـ ١٩٧٢)، ص ٦٦.

ويعلمهم الكتاب، والحكمة، وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين ﴾[٢٨].

فعلم الأصول تكمن جذوره في ﴿ يتلو عليهم آياته ﴾ والتصوف له جذوره في ﴿ ويزكيهم ﴾ والفقه له جذوره في ﴿ ويعلمهم الكتاب ﴾ وعلوم الطب والرياضة والزراعة والطبيعة والعسكرية لها جذورها في ﴿ والحكمة ﴾ وميدان الحكمة هذا ميدان مستمر فيضه باستمرار الحياة وتتجدد موضوعاته بتجدد العصور، فكل علم يدرب على اتقان التعامل مع الإنسان والكون والحياة يندرج في ميدان الحكمة.

ويشير الخلاف بين المحدثين والفقهاء - كما أشار الآجري والرامهرمزي - وبينهم وبين الصوفية وعلماء الكلام والأصول، كما يذكر غيرهما من الباحثين، إلى أن الفكر الإسلامي وجد نفسه في القرن الرابع الهجري أمام مشكلة إبراز الميادين الأربعة التي تضمنتها الآية الكريمة وإلى بلورتها وبلورة مناهجها، وتحديد العلائق بينهما، ثم تنظيم ذلك كله في بناء تربوي عام يحتوي التخصصات المختلفة وينسق بينها. ولو أن الفكر التربوي الإسلامي حل هذه المشكلة آنذاك لتبلورت نظرية تربوية كاملة، ولتفتقت ميادين ومناهج مرنة تواكب التطور وتلبي حاجات المجتمع. لكنه لم يتخط هذه العقبة وترك التخصصات التي أفرزها تتباعد وتتشكل دون تنسيق أو ترابط، وتتعامل من منطلقات التصور الجزئي الذي حدده التعصب المذهبي، الأمر الذي مهد للجمود التربوي الذي ظهر فيما بعد، بدل من فتح آفاق جديدة كانت ستثري الفكر والتربية سواء.

ولقد برز من مدرسة المحدثين والفقهاء رجال كتبوا في التربية ونظرياتها ولعل أشهر من يمثلهم :

محمد بن سحنون:

عاش في القرن الثالث وتوفي عام ٢٥٦ هـ وهو يعكس وجهة نظر الفقهاء المالكية في المغرب، وفي كثير من الأحوال يصور الحياة التربوية

(٢٨) (الجمعة: ٢).

التي كانت سائدة في تعليم الأطفال والتصور السائد لهذا التعليم.

ولقد جاء مفهوم ابن سحنون عن التربية متأثراً بإطار الفقه المالكي الذي ساهم في إرساء قواعده والده سحنون فقيه المغرب المشهور. كما قصره على تربية الأطفال والقواعد التي يلتزمها من يعلمهم.

نظر ابن سحنون إلى التربية على أنها عقد إيجار بين المعلم وأولياء الأمور. وطالب المعلم بالتزام شروط العقد كأن يساوي بين الصبيان في التعليم. وأن يتفرغ لهم أثناء ذلك فلا يتشاغل بعمل آخر (لأنه أجير ووقته للأطفال).

أما المنهاج فهو يتضمن: (الحساب، وإعراب القرآن الكريم، والشكل والهجاء، والخط الحسن، والقراءة، والترتيل، والشعر البعيد عن الفحش) ويضاف لذلك الخطب إذا أراد الصبيان، وعلى المعلم أن يضيف لذلك تعليمهم الصلاة والوضوء والدعاء.

وللمعلم أن يجعل التلاميذ يملي بعضهم على بعض شريطة أن يتفقد إملاءهم، وليس له أن يعلم التلاميذ الألحان ولا الأنغام في قراءة القرآن الكريم (لأن مالك لم يجز القراءة بألحان).

أما الأساليب فقد دعا إلى التدرج في تدريس السور القرآنية، وأن يكون وقت الدراسة من الضحى إلى الانقلاب.

أما بالنسبة للعقاب فللمعلم أن يضرب الصبي شريطة أن لا يفعل ذلك وهو غضبان، وأن تكون دواعي الضرب هي اللعب والبطالة، وأن يضربه ثلاث مرات، ولا يجاوز العشرة إلا بإذن من والده، وأن لا يضرب على الرأس والوجه.

وليس للمعلم أن يرسل الصبيان لقضاء حوائجه، وليس له أن يضع عريفاً إلا وهو مستغن عن التعليم وفي العرافة فائدة له، وأن لا يسمح للعريف بضرب أحد.

ويجوز للمعلم أن يأخذ (جعل الختمة) إذا ختم الصبي القرآن الكريم

كله، وأما مقدارها فقدر سعة ولي الطفل. ولا يسمح للمعلم أن يصرف الطلاب أكثر من وقت الختمة إلا بإذن آبائهم (لأنه أجير عندهم ويدفعون له شريطة أن يقوم بواجبه).

ولا يجوز للمعلم أن يخلط البنات مع الصبيان لأن ذلك فساد لهم. ولا يجوز له أن يعلم أولاد النصارى القرآن الكريم أو الكتابة[٢٩].

محمد بن الحسين الآجري:

ينسب إلى آجر وهي قرية من قرى بغداد. وقد أثنى عليه الخطيب البغدادي، وذكر أن له تصانيف كثيرة، وإنه حدث ببغداد قبل ثلاثين وثلاثمائة، ثم انتقل إلى مكة فسكنها حتى توفي بها عام ٣٦٠ هـ. ومن تلاميذه أبو نعيم الأصبهاني صاحب الحلية المشهور[٣٠].

ولقد بحث في بعض المفاهيم التربوية التي أودعها كتابه (أخلاق العلماء) وأهم هذه المفاهيم هي:

صفات العالم المعلم:

للعلماء دور بارز في المجتمع لأنهم ورثة الأنبياء في العلم، ومنزلتهم تفوق منزلة العابدين لأنهم (بمنزلة المصابيح في الليلة الظلماء)[٣١].

لهذا يجب على العالم أن يتحلى بعدة صفات: أولاها الإخلاص لرسالته ودوام الاشتغال بالعلم والعبادة فلا يرى إلا معلماً أو متعلماً، ولا يصاحب (إلا واحداً من ثلاثة: عالماً يتعلم منه إن كان أعلم منه، وعالماً مساوٍ له فهو يذاكره لئلا ينسى، ومتعلماً يعلمه لوجه الله) وعليه أن يكون (دائم السعي لزيادة علمه فأينما سمع بعلم قصده) ومنها دوام التفاعل مع أقرانه

---

(٢٩) ابن سحنون، المصدر السابق، ص ٣٥٥ ـ ٣٦٣.

(٣٠) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، جـ ٢، (بيروت: دار الكتاب العربي، بلا تاريخ) ص ٢٤٣.

(٣١) الآجري، أخلاق العلماء، تحقيق فاروق حمادة، الطبعة الأولى (دمشق: مكتبة العرفان، ١٩٧٢/١٣٩٢)، ص ٢٥ ـ ٥٧.

والابتعاد عن الحكام وأهل الدنيا، والحرص على القربى من الفقراء، ومنها إتقان عمله كأن يراعي مستوى الأذهان، ويصبر على بطيء الفهم حتى يفهم ويرفق به ويداريه[٣٢].

مفهوم المنهاج:

المنهاج عند الآجري (أصله الكتاب والسنة وما كان عليه الصحابة، ومن بعدهم من التابعين، ومن بعدهم من أئمة المسلمين. وهذا يستدعي (اتباع) السلف والابتعاد عن (الابتداع).

الاهتمام بأسلوب المناظرة:

أطنب الآجري في استعراض أسلوب المناظرة ودعا إلى تدريب الطلبة على أصولها. وذلك يتفق والأجواء المعاصرة حيث الخلافات العقائدية ومحاولات كل فرقة نشر آرائها ودحض آراء مخالفيها. ولكنه حدد هذه المناظرة بمجموعة من القواعد التي تتفق وروح السنة وأخلاقها. فلا يناظر العالم أو المتعلم كل أحد، وإنما ينظر في حال المناظر، فإن كان قصده الجدال توقف، وإن كان قصده الحق ذاكره بأدب واحترام. ولا بد أن يحذر المناظر من ضرب الأحاديث وأقوال الصحابة بعضها ببعض، (وأعظم من هذا كله أنه ربما احتج أحدهما بسنة رسول الله عليه الصلاة والسلام على خصمه فيردها عليه بغير تمييز، كل ذلك يخشى أن تنكسر حجته حتى أنه لعله يقول بسنة عن رسول الله ﷺ ثابتة فيقول: هذا باطل ولا أقول به... ومنهم من يحتج في مسألة بقول صحابي فيرد عليه خصمه ذلك ولا يلتفت إلى ما يحتج عليه كل ذلك نصرة منه لقوله لا يبالي أن يرد السنن والآثار)[٣٣].

علي بن محمد القابسي (٣٢٤ هـ - ٤٠٣ هـ):

عالم من أشهر علماء المغرب العربي نشأ في قابس التي تقع في تونس بين طرابلس وسفاقس على البحر المتوسط. وهو يعكس وجهة نظر الفقهاء

---

(٣٢) المصدر السابق ص ٥٩ - ٦١.

(٣٣) المصدر السابق، ص ٦٧ - ٧٤.

المالكية حيث كان المذهب السائد في المغرب. وفيما يلي عرض للآراء التي طرحها في ميدان التربية.

فلسفة التربية عند القابسي:

تتلخص فلسفة التربية عند القابسي في وجوب تدرج المتعلم من مقام الإسلام حتى يصل مقام الإحسان. ذلك أن المسلم يبدأ حياته مسلماً في ظاهره دون أن ينقاد لتعاليم الإسلام باطنه. وهذا يستدعي إعادة النظر في تربيته حتى يسلم باطنه وينقاد للأوامر الإلّهية قلباً وقالباً. وخلال هذه العملية يتدرج المتعلم من مقام الإسلام إلى مقام الإيمان. غير أن بلوغه المقام الثاني لا ينجيه من الاعتقاد بأثر القوى غير الإلّهية في تسيير الوجود لذلك لا بد من الاستمرار في تربيته حتى يصل مقام الإحسان حيث يحسن التعامل مع الخالق ومع الخلق ولا يرى في الكون مؤثراً إلا الله ويعبد الله كأنه يراه[٣٤].

إلزامية التعليم:

وانطلاقاً من الفلسفة المذكورة فإن الوالد ملزم بتعليم بنيه وبناته، فإذا كان الطفل يتيماً أنفق الوصي على تعليمه من ميراثه، وإذا لم يكن له وصي أو ميراث تكفل الحاكم بتعليمه.

الإنفاق على التعليم:

نظر القابسي لمهنة التعليم بمنظار الفقه المالكي للإجارة. فاعتبر المعلم أجيراً عند ذوي الصبيان، يأخذ منهم أجره مقابل تعليم أبنائهم. ويحدد القابسي لذلك قاعدة معينة، وهي أن المعلم الذي لا ينتهي تعليمه عند أمد محدد كالفقه لا يأخذ المعلم أجراً عليه. أما إذا كان تعليمه ينتهي عند أمد خاص كحفظ القرآن الكريم فللمعلم فيه أجر شريطة أن يحقق الأهداف المتوخاة من التعليم وإلا لم ينل أجراً[٣٥].

---

(٣٤) القابسي، (أحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين)، ملحق بكتاب التربية في الإسلام، للدكتور أحمد فؤاد الأهواني (القاهرة: دار المعارف ١٩٦٧)، ص ٢٦٨ - ٢٨٤.
(٣٥) المصدر السابق، ص ٢٩٦ - ٣١٣.

وللمعلم أن يأخذ (عطية العيد) إذا كان ذلك مما جرت به عادات القطر. ولا يجوز أن يأخذ (العطية) في أعياد غير المسلمين كالنيروز والمهرجان في فارس، والميلاد والفصح والغبطة في الأندلس، والغطاس في مصر، لأن ذلك تعظيم للشرك ولأيام أهل الكفر، ولئلا تعظم هذه الأيام في نفوس الصبيان.

أما (جعل الختمة) وهو هدية تقدم للمعلم عند ختم القرآن الكريم فإنها تتنوع بتنوع الغاية من التعليم. فإذا كانت غاية التعليم أن يحفظ الصبي القرآن الكريم كانت قيمة الجعل بحسب العادة الجارية إذا لم يشترط المعلم قيمته عند بدء تعليم الطفل، أما إذا اشترط ذلك فتدفع حسب الشرط.

وقد تكون غاية التعليم استكمال مطالعة القرآن مع ضبط الهجاء والشكل وحسن الخط والإعراب. وفي هذه الحالة يكون جعل الختمة أقل.

وإذا بلغ الصبي الختمة ثم وجد أنه لم يضبط القراءة والهجاء والشكل والإعراب، ينظر في حالة المعلم، فإذا كان ممن يحسن التعليم اعتبر مفرطاً، وإن كان لا يحسنه اعتبر مغرراً وعوقب ومنع من التعليم. فإن تذرع ببله الصبي، اختبر الصبي فإن وجد أبلهاً لا يحفظ ولا يتعلم أعطي المعلم أجر رعايته لا أجر التعليم لأن الواجب أن يعلم والده بقصور فهمه.

وإذا انقطع الطالب قبل الختمة نال المعلم (جعلاً) يتناسب مع ما قرأه الصبي.

ويجوز أن يشترك معلمان أو ثلاثة أو أربعة إذا كانوا في مكان واحد، أما إذا اقتسموا الدروس فلا تجوز شركتهم لأن الأجرة يكره أن تؤخذ على غير القرآن الكريم.

وعلى المعلم أن لا يكلف الصبيان إحضار شيء من بيوتهم بغير إذن آبائهم كالطعام والحطب، وعليه شراء العصا والفلقة وكراء الحانوت لمجلس

---

(٣٦) القابسي، المصدر السابق، ص ٣٢٧ - ٣٣٠.

التعليم. ويكون الحانوت على الآباء إذا استأجروا معلماً لصبيان معلومين ولسنة معلومة. وفي هذه الحالة يجوز له أن يعلم غيرهم معهم إذا لم يشترط الآباء الاقتصار على أبنائهم، وعلى أن لا يضر بهم(٣٧).

تنظيم المنهاج وبرنامج الدراسة:

يتنوع المنهاج عند القابسي حسب المتعلمين ذكوراً أو إناثاً، وحسب الموضوعات. فبالنسبة إلى الموضوعات هناك مواد إجبارية كالقرآن الكريم والفقه والفرائض والكتابة والخط وإعراب القرآن الكريم والقراءة الحسنة بالترتيل والتوقيف، والخطب، وآداء الصلاة وإتقان الوضوء، وفقه الصلاة والدعاء والورع.

أما الموضوعات الاختيارية فهي منوطة برغبة الأهل وهي الحساب والنحو والشعر. واستثنى من المواد شعر الحمية والغزل والهجاء وألحان القرآن الكريم لأنه يقود إلى الغناء(٣٨).

أما منهاج الإناث فيجب أن يخلو من الشعر والأدب والكتابة لأن سلامتهن (من تعلم الخط أنجى)(٣٩).

ويتضمن المنهاج تنمية اتجاهات دينية كاحترام المسجد(٤٠) وتحذيراً من ممارسات قد تكسب الصبيان اتجاهات سلبية من ذلك تبادلهم المأكولات التي يحضرونها من بيوتهم. كتبادل التفاح بالقثاء، والزبيب بالرمان لأن في ذلك تعويداً على الربا، وحذر كذلك من محو التلاميذ ألواحهم بأرجلهم فإذا سمح المعلم بذلك نبذ إسلامه خلف ظهره(٤١).

ولا يجوز أن يعلم أطفال المسلمين معلم غير مسلم لأنه قد يعلمهم عقيدته، كما لا يجوز أن يعلم المسلم أطفال غير المسلمين خاصة القرآن

---

(٣٧) القابسي، المصدر السابق، ص ٣٢٣ ـ ٣٢٥.
(٣٨) القابسي، المصدر السابق، ص ٣٠٣ ـ ٣٠٨.
(٣٩) القابسي، المصدر السابق، ص ٢٩٣.
(٤٠) القابسي، المصدر السابق، ص ٣٢٤.
(٤١) القابسي، المصدر السابق، ص ٣١٦ ـ ٣١٧.

الكريم لأنهم ممنوعون من لمسه، ومن فعل ذلك عوقب ومنع من التعليم وطرحت شهادته، ولا يجوز كذلك أن يجتمع أطفال المسلمين مع غير المسلمين لأنهم قد يؤثرون في أخلاقهم ومعتقداتهم[٤٢].

أما تنظيم الدراسة في المكتب فيكون كما يلي: يعلم المعلم القرآن الكريم في ساعة معينة، ثم يترك الصبيان يتذاكرون، ويسمح لهم بتعليم بعضهم بعضاً، ويخصص وقتاً لعرض القرآن الكريم أمامه مثل عشية الأربعاء ويوم الخميس، ويجوز وضع عريف يساعد المعلم شريطة أن يكون بمستواه ويجوز أن يملي بعضهم على بعض، أو يكتب بعضهم لبعض، ولكن لا يجوز أن يوكل تعليم بعضهم إلى بعض. ويشترط في العريف أن لا يضرب، وأن يكون قد ختم القرآن الكريم واستغنى عن التعليم فتكون العرافة تدريباً وزيادة في الفائدة. ولا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان في حوائجه إلا بإذن أوليائهم . . .

وعلى المعلم أن يتدرج فلا ينتقل من سورة إلى أخرى حتى يحفظها الطالب بإعرابها وكتابتها.

أما طول اليوم المدرسي فمن الضحى إلى المساء على أن ينصرفوا للصلاة والغداء وللمعلم أن يعطل يوم الجمعة والنصف الثاني من الخميس، وله أن يعطل لعيد الفطر يوماً واحداً أو ثلاثة. وللأضحى من ثلاثة أيام إلى خمسة، وله أن يعطل يوم الختم شريطة أن يستأذن الآباء.

والخلاصة: على المعلم أن يتفرغ للتعليم فلا يكتب لنفسه في وقت تعليم الصبيان وإذا مرض أو سافر استأجر من ينوب عنه شريطة أن لا يطول غيابه ولا يجوز اختلاط البنات بالأولاد لأن ذلك فساد لهن، ويجب مراقبة كبار السن من التلاميذ حتى لا يفسدوا من هم أصغر سناً.

العقاب:

أباح الضرب للمعلم من مرة إلى ثلاث شريطة أن لا يضرب وهو

---

(٤٢) القابسي، المصدر السابق، ص ٣٠٨.

غضبان حتى لا يتحول الضرب انتقاماً لا أداة تربية وشريطة أن يسبقه محاولات من التأنيب واللوم والتقريع الإيجابي البعيد عن الكلام الفاحش والشتائم، وأن يسبقه استشارة ولي الأمر حول ما يصلح الصبي، فإن توصلا إلى استعمال الضرب كان ذلك باتفاق معه(٤٣).

٢ ـ المدرسة الصوفية:

تبلورت الصوفية كجماعة متميزة في نهاية القرن الثاني وأوائل القرن الثالث(٤٤) وكان عليها أن تتخذ موقفاً محدداً، وأن يبنى كيانها على أصول واضحة. فأدى ذلك إلى تدوين مفاهيمها المتداولة، وظهور مصنفات بما كان يتدارسه الصوفيون في ذلك الوقت عن أساليب تربية المريد، وأحوال النفس، ومنابع الصواب والخطأ والخير والشر. وأبرز من اشتهر بذلك في هذه الفترة هو الحارث المحاسبي المتوفى عام ٢٤٣ هـ والذي يصفه السلمي بأنه أستاذ أكثر البغداديين(٤٥).

وأهمية دور المحاسبي أنه جاء والصراع يدور بين المعتزلة الذين يطلقون العنان للعقل وبين أهل السنة برئاسة ابن حنبل نفسه، الذين يأخذون بالنصوص دون تأويل. فتقدم المحاسبي يتلمس العلائق بين الطرفين ليصنع منها أدوات للتربية، ولمادة كل منهما ميدان من ميادين المنهاج. فالعقل يصلح للنظر في القرآن الكريم إذا أفرغ القلب من شواغله وهواه، وعزلت الجوارح عن دواعي هذا الانشغال وتلك حالة لا تحققها إلا التربية الصوفية(٤٦).

وانطلاقاً من هذه القاعدة وضع المحاسبي منهاجاً خاصاً أخذ يربي عليه

---

(٤٣) القابسي، المصدر السابق، ص ٣١٣ ـ ٣٢٢.

(٤٤) ابن الجوزي، تلبيس إبليس، الطبعة الثانية (القاهرة: نشر حمد منير الدمشقي، ١٩٢٨)، ص ٧٣.

(٤٥) السلمي، طبقات الصوفية، تحقيق نور الدين شريبة، الطبعة الأولى (القاهرة: جماعة الأزهر للنشر والتأليف، ١٣٧٢ ـ ١٩٥٣) ص ٦٥.

(٤٦) ماجد عرسان الكيلاني، «نشأة القادرية» رسالة ماجستير مقدمة إلى دائرة التاريخ في الجامعة الأميركية، (بيروت: ٩٧٤) ص ٣١.

أتباعه ومريديه. فلقد كتب كتابه «العقل» ليصحح للمعتزلة تصورهم، كما آمن بمذهب أهل السنة ولكنه عني بالوجدان أكثر من عناية أهل الحديث وكانت له في كتابه «المكاسب» توجيهات لمن «أصيبوا بالجهل والغلظة» من الصوفية، ولمن أصيبوا بالركود من هواة القعود عن العمل[٤٧].

ولا شك أن المحاسبي جاء بمنهج جديد يخالف ما ألفه المحدثون والفقهاء، وهو منهج لم يملك ابن حنبل نفسه من الإعجاب به وبمسلك صاحبه[٤٨].

ويبدو المحاسبي أولى الشخصيات التي بلورت مفهوم التربية الصوفية ومناهجها ووسائلها. وقلما نجد ممن جاؤوا بعده من لم ينقل عنه أو لا يعتبره مرجعاً في الوقوف على حالات النفس وأمراضها وأساليب علاجها، وفي تربيـة المريدين وما يجب أن يؤخذوا به في منازل السلوك المختلفة.

فلسفة التربية عند المحاسبي:

العلم عند المحاسبي لتصحيح عمل العقل لأن «النفس تنتظر الهوى، والهوى ينتظر العقل، فإن زجره العقل انزجر، وإن أرخى له مر. . . والعقل إذا لم يبصر بالعلم ويعتصم بالمعرفة صبا إلى ما تدعو إليه النفس من هواها، فكان هو الذي يحتال للمكائد، ويتلطف لشهواته وهواه»[٤٩]. وكتاب الرعاية تحليل للنفس وقواهـا وعملها وأسـاليب معالجتهـا وتطويعهـا في الاتجاه الإيماني، وردها عن اتجاهات المعصية. والمحاسبي في تحليله هذا وضع أسس التحليل النفسي الإسلامي، ويبدو أثره كبيراً في أبي حامد الغزالي الذي رتب كتاب الإحياء على نسق كتاب الرعاية للمحاسبي، والتحليل النفسي عند المحاسبي ليس هدفاً أكاديمياً، وإنما هو وسيلة للوقوف على

---

(٤٧) المحاسبي، **المسائل في القلوب والجوارح والمكاسب والعقل**، تحقيق عبد القادر أحمد عطا، الطبعة الأولى (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٦٩)، ص ٢٠٧.

(٤٨) ماجد عرسان الكيلاني، **المصدر السابق**، ص ٣٢.

(٤٩) المحاسبي، **الرعاية لحقوق الله**، تحقيق عبد القادر أحمد عطا، الطبعة الثالثة، (القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٣٩٠ ـ ١٩٧٠)، ص ٢٩١.

أساليب تربية النفس ومجاهدتها للارتفاع بها حتى تنقلب روحاً، فلا يصدر عنها الهوى. ولا يقصد بالمجاهدة اجتثاث الشهوة فذلك ليس من قدرة البشر وضد فطرتهم، ولكن المقصود إمداد النفس بالضوابط والقدرة على توجيه الشهوات فيما يرضي الله ويتفق مع الشرع[٥٠].

والتعليم عند المحاسبي عمل جليل لا يمارسه إلا من استخلصته العناية الإلّهية لذلك (وأفضل الخلق للناس رجل قصر نفسه على العلم، وآخر بذل نفسه لمؤونة الناس، مؤنة عالم رعى المتعلمين، وساع بذل نفسه للمساكين)[٥١].

المنهاج:

يتضمن المنهاج عند المحاسبي مجموعة من الموضوعات والممارسات مرتبة ترتيباً خاصاً. حيث يبتدىء المتعلم بدراسة التوحيد وعلاقة الإنسان بخالقه، وحكمة وجود الإنسان ومآله. ويعقب ذلك دراسة حقيقة الطاعة وما يرافق ذلك من ورع وتقوى ومحاسبة للنفس وهو التزكية، وأخيراً دراسة ما أمر الله به من طاعات في ميادين العبادة ثم الاجتماع[٥٢].

ويتناسب كتاب الرعاية مع هذا التقسيم فقد بدأه بـ (الرعاية لحقوق الله والقيام بها) حيث استعرض معنى الورع والتقوى والتوبة والتوكل. ثم أتبعه بباب (الرياء) وباب (معرفة النفس) وباب (العجب) وباب (الكبر) وباب (العزة) وباب (الحسد) وباب (تأديب المريد). وإذا كان كتاب الرعاية يمثل التزكي والتربية الروحية، فإن بقية الكتب تمثل الميادين الأخرى مثل كتاب العقل أو كتاب التوهم وغيرها.

التعلم:

هناك مجموعة من المبادىء التي تساعد على التعلم منها مبدأ الثواب

---

(٥٠) المحاسبي، الرعاية، ص ٢٩٠.
(٥١) المحاسبي، **المسائل**، ص ٧٤.
(٥٢) المحاسبي، الرعاية، ص ٥٢ ـ ٥٣.

ومبدأ التشويق، إذ (يحسن تشجيع المتعلم بإظهار صوابه وكتم خطئه، ولا يكثر العالم معاتبته) بل يتوخى نشاطه ويجتنب كسله (فإذا رأى منه فترة رفع عنه المذاكرة، وإن رأى منه نشاطاً ساءله عما يحتاج إليه)[٥٣].

ويحتاج المتعلم إلى إتقان عدد من المهارات الأساسية، منها مهارة الاستماع لأنها معينة على صياغة السؤال، وسبيل إلى الفهم، وإتقان هذه المهارة يقتضي من السامع أن لا يحدث نفسه بشيء غير ما يسمع، ون يكون حاضر القلب والعقل، ساكن الجوارح، عازماً على العمل بما يسمع و (من حسن الاستماع إمهال المتكلم حتى يقضي حديثه، وقلة التلفت إلى الجواب، والإقبال بالوجه والنظر إلى المتكلم، والوعي في أن يفهموا عنه فيعلموا له بما يفهمون عنه) وإذا أتقن المتعلم مهارة الاستماع، انتقل إلى (الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر)[٥٤].

ومما يعزز التعلم أن يتحلى كل من المعلم والمتعلم بمجموعة من الآداب منها أن يتواضع المعلم للمتعلمين (ويعطف عليهم، ويكون قدوة حسنة لهم، ويؤثرهم على نفسه، فلا (يكتسي وهم يعرون، ويشبع وهم يجوعون) وعليه أن يتعاهد أمورهم فيرعى عيال من نأى منهم ويواسيهم بماله)[٥٥].

أما المتعلم فيلزمه حسن التسليم ووقار الفائدة مع انتظار الزيادة[٥٦] ولم يضف خلفاء المحاسبي كثيراً إلى مفهوم التربية إلا ما كان من تطبيقهم لتعاليمه، وبلورة المقام الذي يعتبر بلوغه كمال التربية. فالجنيد البغدادي المتوفى عام ٢٩٧ هـ جعل نهاية التربية في بلوغ المريد مقام الصحو وخلاصته معرفة الله بالباطن، والتعامل مع الخلق طبقاً للشريعة في الظاهر. وأبو الحسن النوري المتوفى عام ٢٩٥ هـ جعل نهاية التربية بلوغ مقام الإيثار

(٥٣) المحاسبي، المسائل، ص ٧٤ ـ ٧٥.
(٥٤) المحاسبي، الرعاية، ص ٣٢ ـ ٣٤.
(٥٥) المحاسبي، المسائل، ص ٧٤.
(٥٦) المحاسبي، المسائل، ص ٥٠.

والصحبة، وآخرون جعلوه مقام المجاهدة[٥٧].

وفي القرن الرابع برزت مدرستان للصوفية الملتزمة بالإطار السني. الأولى في نيسابور، والثانية في بغداد. أما مدرسة نياسبور فقد قادها أبو نصر السراج المتوفى عام ٣٧٨ هـ. وأما مدرسة بغداد فقد قادها نفر من الشيوخ أبرزهم جعفر بن محمد الخلدي المتوفى عام ٢٤٨ هـ.

ولم تضف المدرستان شيئاً يذكر إلى نظرية التربية الصوفية إلا ما كان من أبي عبد الرحمن السلمي المتوفى عام ٤١٢ هـ تلميذ أبي نصر السراج الذي ذكرناه. فقد بحث في آداب الصحبة والعلاقة التي يجب أن تقوم بين المريد وشيوخه وإخوانه المريدين[٥٨]. والسبب الذي منع المدرستين المذكورتين من إضافة المزيد لنظرية التربية هو انصرافهما إلى الوقوف بوجه اتجاهات التصوف المنحرف الذي تمثل بالاتجاه الملامتي السلبي، والاتجاه الحلولي، وأصحاب نظريات الاتحاد. فانصرفت المدرستان إلى تدوين التراث الصوفي وصب مصطلحاته ومفاهيمه في قوالب وأطر مقيدة بالشرع، وإبراز التصوف كجزء لا يتجزأ من الإسلام[٥٩].

وهكذا يبدو المفهوم الصوفي وكأنه اتجه للتخصص في «ميدان التزكية» الذي أشرنا إليه في الفصل الثاني.

٣ ـ مدرسة الفلاسفة وعلماء العلوم الطبيعية:

وأبرز من بلور مفهوم التربية في هذا الاتجاه اثنان هما الفارابي وابن مسكويه.

١ ـ محمد بن محمد الفارابي (ت ٣٣٩ هـ):

تتحدد أهداف التعليم عند الفارابي حسب وظائف كل علم، وحسب

(٥٧) ماجد عرسان الكيلاني، المصدر السابق، ص ٣٦ ـ ٣٨.

(٥٨) أبو عبد الرحمن السلمي، آداب الصحبة وحسن العشرة، تحقيق م. ي. قسطر (القدس: الجمعية الشرقية الإسرائيلية، ١٩٥٤).

(٥٩) ماجد عرسان الكيلاني، المصدر السابق، ص ٤١ ـ ٥٠.

مساهمته في تربية الإنسان. فالمنطق لتقويم العقل وتسديد الإنسان نحو الصواب في كل ما يمكن أن يغلط فيه من المعقولات[٦٠]. والعلم الطبيعي ينظر في الأجسام الطبيعية وفي نشأتها وأسباب قوتها[٦١]. والعلم الإلّهي غايته إبطال الظنون الفاسدة التي ظنت بالله عز وجل بما يدخل النقص فيه وفي أفعاله وفي الموجودات التي خلقها. والعلم المدني يفحص عن أصناف الأفعال والسنن الإرادية، وعن الملكات والأخلاق والسجايا والشيم التي تصدر عنها تلك الأفعال والسنن، وعن الغايات التي لأجلها تفعل وكيف ينبغي أن توجد في الإنسان، وكيف ترتب بحيث يتميز ما يسعده مما فيه وهم السعادة[٦٢].

وفي ضوء هذه الأهداف يتحدد مفهوم المنهاج عند الفارابي بخمسة مباحث، وتحت كل مبحث يندرج عدد من العلوم، الأول علم اللسان وأجزاؤه، والثاني علم المنطق وأجزاؤه. والثالث علوم التعاليم وهي الحساب والهندسة وعلم المناظرة وعلم النجوم التعليمي والموسيقى والأثقال والحيل. والرابع العلم الطبيعي وأجزاؤه، والعلم الإلّهي وأجزاؤه. والخامس العلم المدني وأجزاؤه، وعلم الفقه، وعلم الكلام[٦٣].

٢ ـ أحمد بن مسكويه (٣٢٠ هـ ـ ٤٢١ هـ):

فلسفة التربية:

تقوم فلسفة التربية عند ابن مسكويه على أسس ثلاثة: علم نفس تربوي قائم على تحليل النفس، وأساس اجتماعي يبلور معنى الخير والسعادة، وأساس فلسفي يحدد ما هو فاضل أو رذيل.

ويتلخص الأساس الأول في اعتبار دراسة النفس الإنسانية مقدمة

---

(٦٠) الفارابي، إحصاء العلوم، تحقيق الدكتور عثمان أمين، الطبعة الثالثة (القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٨)، ص ٦٧.

(٦١) المصدر السابق، ص ١١١.

(٦٢) المصدر السابق، ص ١٢٣ ـ ١٢٤.

(٦٣) المصدر السابق، ص ٥٣.

ضرورية للوقوف على قوانين التعلم والتعامل بها[٦٤].

فالنفس تخالف الجسم لكونها قابلة للتطور والتذبذب بين أدنى مراتب الحيوان وأسمى مراتب الكمال[٦٥]. وللوقوف على تفاصيل هذا التذبذب لا بد من الإحاطة بـ (دائرة الوجود). ومعناها أن الموجودات الكائنة من جماد وحيوان وإنسان تقع جميعها ضمن دائرة مقسمة إلى مراتب. وكل كائن من الكائنات الثلاثة يقع ضمن حدين من المراتب، أحدهما يشكل أدنى مرتبة له والآخر أعلاها، فأعلى مرتبة للجماد هي بداية مراتب الحيوان، وأعلى مرتبة للحيوان هي بداية مراتب الإنسان. وكل من الكائنات الثلاثة يشارك ما هو أدنى منه في مراتبه، ويتميز فيما لا يشاركه. فالحركة والنمو والشهوة والغذاء مراتب يتميز بها الإنسان والحيوان عن الجماد، ولكن الإنسان يتميز عن الحيوان بالعقل والتمييز والنطق. والإنسان يعلم المراتب التي يعلوها ولكن لا يعلم التي لم يصل إليها. ولذلك كانت وظيفة التربية الانتقال بالإنسان من المراتب التي يشارك بها الحيوان إلى ما يتميز به عن غيره، حتى يصل إلى (المرتبة الإنسانية العليا) حيث يتصل بأول مراتب الملائكة فيحصل له الإيمان الصحيح ويشهد ما غاب عن الدهماء[٦٦].

والإنسان إنما يتطلع في كل مرتبة إلى التي تعلوها لأنه يتصور فيها سعادته وكماله. والسعادة ألذ الأشياء وأجودها. وبهذه اللذة يسعى للانتقال من النقص إلى التمام، ومن السقم إلى الصحة، ومن الرذيلة إلى الفضيلة، ومن الجهل إلى العلم. وإشباع هذه الحاجات هو السبب الذي يخلق الميل إلى التعلم في نفس المتعلم[٦٧].

وحين يبلغ الإنسان مرتبة من المراتب ويشتاق إلى علوم المرتبة التي

---

(٦٤) ابن مسكويه، **تهذيب الأخلاق**، تحقيق قسطنطين زريق (بيروت: الجامعة الأميركية، ١٩٦٦) ص ١.

(٦٥) المصدر السابق، ص ٣.

(٦٦) المصدر السابق، ص ٦٤ ـ ٧٠.

(٦٧) المصدر السابق، ص ١٠١ ـ ١٠٢.

تليها قد يسوقه هذا الشوق على منهج قويم وقصد صحيح حتى يبلغ كماله، ولكن قد يعوج به عن القواعد الصحيحة تماماً كما تعوج به نفسه عند طلبها للغذاء والنكاح فتجلب له الضعف والأمــراض. وقد يشتاق إلى النظر في أمور لا تكمل سعادته فيحتاج في هذه الحالة إلى (علاج نفسي روحاني) كما احتاج في حالة الجسم إلى طب طبيعي جسماني لهذا كله نشأت حاجة الناس إلى المؤدبين والمثقفين والمقومين لأن الطبائع الإنسانية التي تسير وحدها من غير توقف وعلى منهج قويم نادرة الوجود[٦٨]. ولذلك كانت غاية تأديب الأحداث أن يتعودوا محبة الفضائل وينشؤوا عليها[٦٩]. وكانت مهنة التربية أرفع المهن وأشرفها، وإذا كان الله سبحانه قد أوجد الجوهر الإنساني بقدرته وحكمته، فإن تجويد هذا الجوهر قد علقه بإرادتـه وفوضـه إلى الإنسان.

التعلم:

في الإنسان قوتان: قوة عالمة يشتاق بها إلى المعارف والعلوم، وأخرى عاملة يشتاق بها إلى نظم الأمور وترتيبها. وكمال القوة العالمة أن يبلغ الإنسان في العلم منزلة يصدق فيها نظره، وتصح بصيرته فلا يغلط في اعتقاد ولا يخطىء في حقيقة. وتتدرج هذه القوة من العلم بالموجودات حتى العلم الإلّهي آخر مراتب العلوم فيطمئن قلبه وتذهب حيرته.

أما كمال القوة العاملة فيبدأ في ترتيب الأفعال وتناسقها في حياة الفرد وينتهي إلى تدبير أمور المجتمع. ولا يتم أي من الكمالين إلا بالآخر لأن العلم بداية والعمل نهاية[٧٠].

ولا يسير هذا التعلم في طريقه الصحيح، إلا إذا روعيت عدة مبادىء. أولاها مراعاة الاستعداد والفروق الفردية الكائنة بين الأفراد. ويمكن النظر

---

(٦٨) ابن مسكويه، المصدر السابق، ص ٧٠ ـ ٧٢.
(٦٩) ابن مسكويه، المصدر السابق، ص ٦٢.
(٧٠) ابن مسكويه، المصدر السابق، ص ٣٨ ـ ٤٠.

إلى هذا الاستعداد من جانبين: الأول من حيث التعليم الذي يلائمه. فإذا كان ممن خلق للصناعات والأعمال الحسية وجه إليها. ومن هنا لا بد من الكشف عن استعداداته، وتشجيعه على السير في طريق ما هو مخلوق له[٧١].

أما الجانب الثاني فهو مدى استعداد المتعلم للتطور والتغير. إذ تختلف استعدادات الناس للتهذيب فمنهم المستجيب أو الممتنع. ومنهم السهل أو الفظ العسر، والخير أو الشرير. وهناك من يتوسط بين الحالتين.

وثاني مبادىء التعلم هو مراعاة تعديل سلوك المتعلم وفق نظام خاص يتناسق مع نمو الطفل النفسي والجسماني. فيبدأ في تقويم أسبق القوى وجوداً ثم الذي يليها. وأول قوة تظهر هي التي يشتاق بها إلى الغذاء. فيتحرك إلى اللبن ويلتمسه من الثدي، ثم تتزايد هذه القوة ويتشوق بها إلى أنواع أخرى من الشهوات. ثم تنمو قوة التحرك نحو الشهوات بالآلات التي تخلق لها. ثم يحدث الشوق إلى الأفعال التي تحصل له هذه الشهوات. ثم يحدث له من الحواس قوة على تخيل الأمور وترتسم في قوته الخيالية أمثلة يتشوق إليها. ثم تظهر فيه قوة الغضب ليدفع ما يؤذيه أو يمنعه منافعه. ثم يحدث له الشوق إلى تمييز الأفعال الإنسانية، فإذا بلغ كمال التمييز سمي عاقلاً.

والحياء أول دلالة على عقل الطفل لأنه يدل على تمييزه بين الحسن والقبيح، حيث يحذر القبيح ويخاف أن يظهر منه. وفي هذه المرحلة يصبح لديه الاستعداد للتأديب، وفيها يبدأ تربيته وتعليمه.

تنظيم المنهاج:

راعى ابن مسكويه في تنظيم المنهاج أن يتفق مع مراحل النمو النفسي والعقلي والجسدي التي ذكرها في مفهوم التعليم. فجاء كذلك على مراحل هي:

---

(٧١) ابن مسكويه، المصدر السابق، ص ٧٢.

المرحلة الأولى حيث يبدأ بتقويم الشوق الذي يحصل في الطفل للغذاء[٧٢] فيعلم آداب الطعام والاقتصاد في الأكل، وينفر من الانغماس بالمآكل والملابس الفاخرة وأمثال ذلك. ويجب إيثار غيره في هذه الشهوات، كما يعود آداب النوم والمشي والحركة والرياضة. وفي هذه المرحلة يحافظ عليه من الاختلاط بأترابه لغلبة الأفعال القبيحة على الصبيان في هذه السن، وينبغي أن يعطى فرصة للعب ليستريح من تعب التربية[٧٣].

وفي المرحلة الثانية يؤخذ تقويم الشوق الذي يحصل للغضب ومحبة الكرامة، فينبه إلى حب الكرامة وخاصة ما يتعلق بالدين والتزام تعاليمه، ثم يرغب بالأخلاق الحسنة وأصحابها، ويمدح إذا ظهر منه شيء جميل، ويخوف على أدنى قبيح يظهر منه. ثم يطالب بحفظ محاسن الأخبار والأشعار التي تعزز الاتجاهات المذكورة، ويحذر من النظر في الأشعار التي تذكر العشق وأهله، أو تلك التي توهمه أنها نوع من الظرف ورقة الطبع لما في هذا النوع من الأشعار من مفسدة للأحداث[٧٤]. كما تقدم له كتب الأخلاق حتى تتعمق في نفسه الآداب والمحاسن المطلوبة.

وفي المرحلة الثالثة يؤخذ بتقويم الشوق الذي يحصل إلى العلوم والمعارف. وفيها يدرس الحساب والهندسة حتى يتعود صدق القول وصحة التفكير. ويمضي ابن مسكويه في عرض المراحلٍ التالية إلا أننا لم يتيسر لنا الوقوف على كتابه الذي ضمنه هذا التنظيم مفصلاً، ولقد أشار إلى ذلك بعد أن ذكر دراسة المتعلم للحساب والهندسة فقال: (ثم يتدرج كما رسمناه في كتابنا الموسوم بترتيب السعادات ومنازل العلوم، حتى يبلغ أقصى مرتبة الإنسان فهو السعيد الكامل، فليكثر حمد الله عز وجل على الموهبة العظيمة والمنة الجسيمة)[٧٥].

---

(٧٢) ابن مسكويه، المصدر السابق، ص ٣٦.
(٧٣) ابن مسكويه، المصدر السابق، ص ٥٦ ـ ٦٢.
(٧٤) ابن مسكويه، المصدر السابق، ص ٥٧.
(٧٥) ابن مسكويه، المصدر السابق، ص ٤٩.

وكتاب ـ ترتيب السعادات ومنازل العلوم ـ لم يقف الباحثون عليه، ولقد ذكر الدكتور قسطنطين زريق أنه ورد في ـ إرشاد الأريب ـ لياقوت ورجح أن يكون نفس كتاب السعادة الذي لم ينشر بعد نشراً محققاً[٧٦].

الثواب والعقاب:

إذا خالف الصبي في بعض الأوقات لا يوبخ ولا يكاشف بما أقدم عليه، بل يتغافل عنه خاصة إذا اجتهد في ستره. فإذا عاد يوبخ سراً ويبين له آثار ما أتاه، ويحذر من معاودته. وتعويد الطفل على التوبيخ والمكاشفة بذنبه يحمله على الوقاحة ومعاودة ما كان يستقبحه، ويهون عليه سماع اللوم في ركوب القبائح التي تحن إليها نفسه. وإذا أظهر حسناً أو أبدى صواباً شجع ومدح[٧٧].

٤ ـ مدرسة الأصوليين وعلماء الكلام:

لعل أبرز من مثل هذه المدرسة أبو الحسن الأشعري مؤسس مذهب الأشاعرة المتوفى عام ٣٣٠ هـ. ولقد كان في بداية أمره من المعتزلة حيث تتلمذ على شيخهم أبي علي الجبائي في البصرة، ثم تدرج بينهم حتى صار من كبار الناطقين باسمهم. ولكنه انقلب عليهم ووضع منهجاً خاصاً رد به عليهم.

ومع أن الأشعري لم يتعرض مباشرة للمفاهيم التربوية إلا أنه وضع خطوطاً عريضة جديدة وجهت انطلاقات الأشاعرة التربوية فيما بعد[٧٨].

وأبرز الاتجاهات والقواعد التي تضمنتها هذه الخطوط هو وجوب تفاعل الدارس مع تيارات الفكر المعاصر، ثم الوقوف على موازين هذه التيارات في القرآن الكريم والسنة الشريفة، وبذلك يحدد موقفه عن بينة وبصيرة[٧٩]. ومنها تحديد دور العقل والنقل في ميادين التفكير بأسلوب يتسق

---

(٧٦) ابن مسكويه، المصدر السابق، ص ٢٢٣.

(٧٧) ابن مسكويه، المصدر السابق، ص ٥٧ ـ ٥٨.

(٧٨) أبو الحسن الأشعري، الإبانة عن أصول الديانة (القاهرة: المكتبة السلفية، ١٣٨٥).

(٧٩) أبو الحسن الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، جزءان، تحقيق محمد محي =

مع الأصول الكامنة في القرآن الكريم والسنة النبوية(٨٠).

ويخالف الأشعري منهج المحدثين والحنابلة المعاصرين الذين قالوا بالتزام النص و(عدم استحداث علوم أخرى) أو التعرض لمناقشة أفكار أخرى. كذلك لم يلتزم أسلوب السلف وحده وإنما اعتمد أساليب العصر في البحث والمحاورة.

ب ـ الأساليب التعليمية:

استمرت نفس الأساليب التي انحدرت من القرن الثاني دون تغيير يذكر إلا في بعض الأمور التي فرضتها مقتضيات التطور الفكري وهي:

١ ـ التوسع في المناظرة:

كان لاشتداد حركة الاعتزال في عصر المأمون وخلافها مع المذاهب الإسلامية وغير الإسلامية أثر كبير في إذكاء روح المناظرة وانتشار مجالسها في معاهد العلم حتى كان المأمون يشرف عليها بنفسه. فجالس المتكلمين (وقرب إليه كثيراً من الجدليين والنظار كأبي الهذيل وأبي إسحاق، وإبراهيم ابن سيار النظام وغيرهم ممن وافقهم وخالفهم وألزم مجلسه الفقهاء وأهل المعرفة من الأدباء وأقدمهم من الأمصار، وأجرى عليهم الأرزاق فرغب الناس في صنعة النظر وتعلموا البحث والجدل، ووضع كل فريق منهم كتباً ينصر فيها مذهبه ويؤيد فيها قوله)(٨١). ولقد عاشت طريقة المناظرة بين المعتزلة والمتكلمين، وروت لنا كتب التاريخ مواقف كثيرة عن المناظرة بين أبي الحسن الأشعري والمعتزلة في البصرة وبغداد(٨٢).

ولم يستطع علماء السنة رغم تحرزهم البقاء بعيداً عن التأثر بالمناظرة.

= الدين عبد الحميد، الطبعة الأولى (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٣٧٣ ـ ١٩٥٤).

(٨٠) أبو الحسن الأشعري، اللمع في الرد على أهل الزيغ والبدع، تحقيق الدكتور حمودة غرابة (القاهرة: شركة مصر، ١٩٥٥).

(٨١) محمد غنيمة، المرجع السابق، ص ٢٥. نقلاً عن المسعودي، مروج الذهب، جـ ٢ ص ٥٧.

(٨٢) السبكي، المصدر السابق، جـ ٣، ص ٣٥٥ ـ ٣٥٨ ـ ٣٥٠.

فاضطروا لاستعمالها، ولكنهم طوروها بما يناسب أطر التفكير المتبناة منهم. فالآجري الذي ذكرناه أطنب في صفة مناظرة العالم (إذا احتاج إليها) فدعا إلى عدم مناظرة كل أحد. وإنما ينظر في حال المناظر فإن كان قصده الجدال توقف، وإن كان قصده الحق ذاكره بأدب واحترام. وحذر المناظر أن يضرب الأحاديث أو أقوال الصحابة بعضها ببعض[٨٣].

٢ ـ أخذ الحفاظ يعيبون التحديث من الذاكرة بدون كتاب ويرون أن المحدث لا يسلم من الخطأ[٨٤].

٣ ـ استمرار الأساليب الأخرى كالإملاء[٨٤] والإجازة[٨٥] وطريقة الأسئلة[٨٦] والقراءة[٨٧].

* * *

(٨٣) ابن أبي يعلى، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٥٢.
(٨٤) ابن النديم، المصدر السابق، ص ٧. السبكي، المصدر السابق جـ ٢، ص ٨٦.
(٨٥) الخطيب البغدادي، الكفاية، ص ٣١٢ ـ ٣٥٥.
(٨٦) الأشعري، اللمع، ص ١٧، المحاسبي، الرعاية.
(٨٧) السبكي، المصدر السابق، جـ ٣، ص ١٣٢.

الفصل الخامس

النظرية التربوية الإسلامية
خلال القرن الخامس الهجري

أبرز ملامح التطور الذي عرى مفهوم النظرية التربوية الإسلامية في هذه الفترة هو ما تم على أيدي الأشاعرة الثلاثة: الماوردي، والخطيب البغدادي، والغزالي. فلقد استطاع الثلاثة بما أوتوا من ثقافة واسعة وبسبب منهج التفكير الأشعري نفسه أن يتفاعلوا مع مشكلات عصرهم. وأن يحيطوا بمقتضيات التطور فيه حتى خلصوا إلى بلورة نظرية تربوية تتسق مع الأصول الكامنة في القرآن الكريم والسنة الشريفة.

العوامل التي مهدت لنشاط الأشاعرة في الميدان التربوي:

أ ـ ظهور التقليد المذهبي وركود الفكر السني:

لم تستطع مدارس السنة تخطي المشكلة التي واجهتها في نهاية القرن الرابع الهجري، وهي الحاجة إلى بلورة ميادين التربية التي تضمنتها الأصول المتضمنة في القرآن والسنة. فانحسر كل تخصص ضمن أطره المذهبية وبها تحدد التصور التربوي عند الأتباع، فساهم ذلك في ظهور التقليد ومعارضة الاجتهاد، وصار كل من أطلق الحرية لعقله هدفاً يرمى بالميل للمبتدعة

ومشايعة الاعتزال كما حدث للماوردي(١) والخطيب البغدادي(٢).

ولقد تزعم الحنابلة هذا الاتجاه، فأنكروا التفاعل مع بقية المذاهب والفرق، وحرموا على الأتباع الاختلاط بمن خالف في الرأي والمعتقد. ولقد أوضح هذا الموقف علي بن عقيل (المتوفى عام ٥١٣ هـ) وأحد كبار الحنابلة أنفسهم حين قال: (وكان أصحابنا الحنابلة يريدون مني هجران جماعة من العلماء، وكان ذلك يحرمني علماً نافعاً)، من ذلك أنه اعتاد على مجالسة ابن علي بن الوليد المتكلم المعتزلي ليحيط علماً بمذهب الاعتزال فاتهمه الحنابلة بالميل لذلك وجرت بينه وبينهم فتنة طويلة عام ٤٦١ هـ ولم يصطلح معهم إلا عام ٤٥٦ هـ(٣).

ولقد أدرك ابن عقيل أثر هذه العزلة السلبية على العلم والتعليم فقال: (هذا المذهب إنما ظلمه أصحابه، لأن أصحاب أبي حنيفة إذا برع واحد منهم في العلم تولى القضاء وغيره من الولايات، فكانت الولاية سبباً لتدريسه واشتغاله بالعلم، فأما أصحاب أحمد فإنه قل فيهم من تعلق بطرف من العلم إلا ويخرجه إلى التعبد والتزهد لغلبة الخير على القوم، فينقطعون عن التشاغل بالعلم)(٤). لذلك لم ينتج الحنابلة في هذه الفترة فكراً تربوياً إلا ما يتعلق بـ ـ أدب العالم والمتعلمين ـ(٥).

ولم يقتصر الركود على الحنابلة وإنما تعداهم إلى غيرهم من رجال الفقه والحديث. ويعكس ابن عبد البر المتوفى عام ٤٦٣ هـ ملامح هذا الركود في بحثه الواسع عن التربية آنذاك. والصورة التي يقدمها ابن عبد البر تكشف عن أن الدعوة للتقليد والتزام النصوص أدت إلى تناسي بعض مبادىء

---

(١) السبكي، المصدر السابق، جـ٣، ص ٣٠٣ ـ ٣١٤.
(٢) ابن الجوزي، المنتظم، جـ٨، ص ٢٦٧.
(٣) ابن الجوزي، المنتظم، جـ٩، ص ٢١٢.
(٤) العليمي، المنهج الأحمد، المقدمة، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، الطبعة الأولى (القاهرة: المؤسسة السعودية، ١٣٨٣ ـ ١٩٦٣)، ص ١٩.
(٥) العليمي، نفس المصدر، جـ٢، ص ١٤٥.

التعلم ونظريات التعليم مثل مراعاة استعدادات المتعلم ومـدى ملائمتـه للعلم[٦]. كمـا أدت إلى الخلط بين منهج الحـواس والتجربـة، ومنهج الاستدلال والتفكير[٧] لذلك نجده يقارن هذه المظاهر بما أوجبه السلف من أساليب في التعليم وبما قرره من مفاهيم في التربية عامة، محاولاً بذلك إقناع رجالات الفقهاء والمحدثين بالانفتاح والمرونة[٨].

كذلك حاول أن يخرجهم من إطار التقليد بأسلوب يبقي على الولاء للتراث فدعا إلى التفريق بين التقليد والاتباع، وعرف الاتباع أنه اتباع القائل بما اقتنعت من آرائه، أما التقليد فهو أن تقول بقوله وأنت لا تفهمه، وإذا تبين لك خطؤه وبان فساد قوله لم تجرؤ على مخالفته، ومثل هذا الموقف محرم في دين الله سبحانه وتعالى[٩].

على أن ابن عبد البر لم ينج من آثار الركود والتقليد. فلقد صنف العلوم إلى أعلى وأوسط وأدنى. فالعلم الأعلى هو علم الدين، والأوسط علم الدنيا كالطب والهندسة، والأسفل هو الصناعة وضروب الأعمال كالسباحة والفروسية والخط وما أشبه ذلك. ووصف الشعر بأنه علم ليس للدنيا ولا للآخرة. ولم يبح من الفلك إلا ما أدى إلى الاهتداء في البر والبحر[١٠].

ولم ينج كذلك من آثار التقليد حين شدد على أن «هيبة المتعلم للعالم» تقتضي من المتعلم الصمت في حضرة معلمه والتردد في سؤاله[١١]. ولا يخفى ما في ذلك من أثر سلبي على تفكير المتعلم، وما فيه من مخالفة للسلف الذين جعلوا السؤال نصف العلم.

ومن الطبيعي أن تتعدى آثار التقليد والركود الفكري محتويات المنهاج

---

(٦) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ١، ص ١٣٠ ـ ١٣٤.
(٧) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ٢، ص ٤٦.
(٨) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ١، ص ١٣٦ ـ ١٣٧، ١٦٩.
(٩) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ١، ص ٤٥.
(١٠) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ٢، ص ٤٦ ـ ٥٠.
(١١) ابن عبد البر، المصدر السابق، جـ١، ص ١٣٥ ـ ١٣٦.

إلى أساليب التعليم، فضعفت العناية بطرق الأسئلة والإملاء التي ارتبطت بالاجتهاد والابتكار[١٢]. ومثلهما طريقة السماع التي تسلل إليها الضجيج والفوضى ولم تعد يطبقها الجميع ولا يتحملها كل العلماء[١٣].

وانعكست آثار التقليد على علاقات المذاهب الفكرية بعضها ببعض. فحل التعصب محل التسامح. ونشط كل فريق للإيقاع بالآخر. ففي عام ٤٤٥ هـ دفع الأحناف طغرلبك السلجوقي إلى اضطهاد من أسموهم بأهل البدع، فنال الأشاعرة من هذه الفتنة ما نالهم، ويذكر السبكي أن آثار هذه الفتنة قد امتدت إلى الشام والعراق والحجاز، وأدت إلى هجرة إمام الحرمين الجويني، واضطهاد القشيري والفراتي، فانبرى الأشاعرة للرد على خصومهم وألفوا الرسائل وكتبوا الكتب، منها الرسالة التي كتبها القشيري والتي عرفت باسم (شكاية أهل السنة)[١٤]. كذلك اكتسبت علاقات الحنابلة والأشاعرة طابعاً سلبياً ميز علاقات الطرفين طوال القرن المذكور وما تلاه[١٥].

ب ـ تحديات الإسماعيلية:

لم يكد الفاطميون يحتلون مصر عام ٣٥٨ هـ حتى سارعوا إلى بناء القاهرة وتأسيس الجامع الأزهر ليكون مركزاً للدعوة الشيعية، ومن هناك أخذوا يوجهون الدعاة إلى الشام والجزيرة العربية والعراق وفارس، بالإضافة إلى نشاطاتهم العسكرية واستغلالهم لظروف الاضطراب الاقتصادي والاجتماعي في هذه الأقطار. ولقد استطاع الفاطميون أن يقضوا مضاجع العباسيين بنشاطهم هذا مقدار قرن من الزمان، وأن يستميلوا أمراء بني العباس وولاتهم[١٦] وأن ينشروا دعوتهم في الأنبار والكوفة والمدائن[١٧].

---

(١٢) السمعاني، المصدر السابق، ص ١٨.
(١٣) العليمي، المصدر السابق، ص ٣١٤.
(١٤) السبكي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٣٨٩ ـ ٤٢٣.
(١٥) ابن أبي يعلى، المصدر السابق، جـ ٢ ص ١٨.
(١٦) ابن الجوزي، المنتظم، جـ ٧، ص ٢٤٩.
(١٧) ابن تغري بردي، المصدر السابق، جـ ٤، ص ٢٢٧.

كذلك استطاعت دعوتهم أن تدخل بغداد نفسها وتضم إليها ملوك البويهيين وغيرهم من الأمراء والقادة[١٨] وما زال هذا النشاط يتصاعد حتى تبلور في حركة البساسيري أكبر قواد بني بويه، فخرج على الخليفة العباسي عام ٤٥٠ هـ وطرده من بغداد وأقام الخطبة وضرب العملة باسم المستنصر الفاطمي وأرسل يبشره بذلك[١٩]. ولم ينقذ الخلافة العباسية من حركة البساسيري إلا مسارعة طغرلبك السلجوقي إلى بغداد والقضاء على البساسيري عام ٤٥١ هـ[٢٠].

ولكن ذلك لم يقض على نشاط الإسماعيلية الذين انتشروا في شرق العالم الإسلامي، وراحوا يثيرون العامة ضد الخلافة العباسية[٢١]. ولن نتبين حجم التحدي الإسماعيلي إلا إذا وقفنا على تعاليمهم التي جعلت لنصوص القرآن الكريم ظاهراً وباطناً يخرجان بها عن مضامين العقيدة الإسلامية إلى تصورات جوهرها الشرك وتأليه البشر. فقد فسروا قوله تعالى: ﴿ يا أيها الذين آمنوا لا تحلوا شعائر الله ولا الشهر الحرام ولا الهدي ولا القلائد ولا آمين البيت الحرام ﴾. بأن القلائد هم الأئمة المستورون، والبيت الحرام هو الخليفة القائم، ومعنى قوله تعالى: ﴿ إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق ﴾ هو الإقرار بالإمام الناطق الذي يفيض عنه العلم ويوصل من قبله إلى معرفة الله تعالى[٢٢]، والملائكة هم دعاة الإمام الذين يأخذون له العهد على المستجيبين ويربوهم على عقيدة الإسماعيلية[٢٣]. وقد وضعوا للعبادات والعقائد الإسلامية قاموساً لغوياً يناسب التأويلات التي

---

(١٨) محمد جمال الدين سرور، **النفوذ الفاطمي في بلاد الشام والعراق في القرنين الرابع والخامس بعد الهجرة**، الطبعة الثانية (القاهرة دار الفكر العربي، ١٩٥٩)، ص ٩٢ - ٩٦.

(١٩) ابن تغري بردي، **المصدر السابق**، جـ ٥، ص ٤ - ١٢. ابن الجوزي، **المنتظم**، جـ ٨، ص ١٩٦.

(٢٠) ابن الجوزي، **المنتظم**، جـ ٨، ص ٢١٠.

(٢١) محمد جمال الدين سرور، **المصدر السابق**، ص ١٢٦.

(٢٢) القاضي النعمان المغربي، «**الرسالة الذهبية**»، **خمس رسائل إسماعيلية**، تحقيق عارف تامر (دار الإنصاف: ١٣٧٥ - ١٩٥٦) ص ٨٢.

(٢٣) النعمان المغربي، **نفس المصدر**، ص ٨٤.

ابتدعوها من ذلك قولهم إن كل ما ورد من الظواهر عن التكاليف والحشر والنشر والأمور الإلٓهية هي أمثلة ورموز إلى بواطن. فمعنى الجنابة: إفشاء السر. والغسل: تجديد العهد على من أفشى السر. والكعبة: النبي. والباب: علي. والتلبية: إجابة الداعي. والطواف بالبيت سبعاً: يعني الطواف بالإمام إلى تمام السبعة. والنار: هي الجهل. والطهور: التبري من كل مذهب عدا مذهب الإمام(٢٤).

ولقد طرحوا تصوراً للنظرية التربوية يتناسب مع هذه العقائد. فالإمام هو مصدر العلم وهو المعلم الصادق. ولذلك يجب البحث أولاً عن هذا المعلم ثم التعلم عليه، والتسليم بما يقرره من علوم ويختاره من أفكار. ولقد عللوا ذلك بقولهم إن في العالم حقاً وباطلاً، وعلامة الحق الوحدة وعلامة الباطل الكثرة. والوحدة من التعليم القائم على التلقين والتلقي، والكثرة مع الرأي. والتعليم مع الجماعة، والجماعة مع الإمام والرأي مع الفرق المختلفة وهي مع رؤسائهم(٢٥).

جـ - تولي الدولة العباسية الإشراف على التربية وتبنيها مذهب الأشاعرة:

من الطبيعي أن لا يتوقف السلاجقة عند إخماد حركة البساسيري في مجابهة الخطر الفاطمي، وأن يستفيدوا من التجربة الفاطمية في استعمال السلاح التربوي إلى جانب السلاح العسكري(٢٦).

وكان على السلاجقة كذلك أن يتحالفوا مع مذاهب السنة في مجابهة الخطر الإسماعيلي في ميدان العقيدة والفكر، وأن يختاروا من هذه المذاهب من يستطيع قيادة المعركة الفكرية والإشراف على مؤسسات التعليم. ولم يكن هناك من يفوق الأشاعرة في تلك المهمة. فالحنابلة والمحدثون والأحناف

---

(٢٤) الغزالي، **فضائح الباطنية**، ص ٥٥ - ٥٩.

(٢٥) الشهرستاني، **الملل والنحل**، جـ ١، تحقيق محمد محمد سيد الكيلاني (القاهرة مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٨١ - ١٩٦١)، ص ١٩٥ - ١٩٧.

(٢٦) Tibawi. **op. cit.** P. 29.

كانوا مأسورين للتفكير الراكد الذي اختاروه، والمنهج التقليدي الذي اتبعوه. أضف إلى ذلك أن الحياة الفكرية بين مذاهب السنة كشفت عن حيوية الأشاعرة وأظهرت أهليتهم بما ألفوه من رسائل وما كتبوه من كتب، فاستطاعوا أن يكسبوا إلى جانبهم قيادة السلاجقة وخاصة الوزير الشهير نظام الملك الذي بنى لهم المدارس في أقطار الخلافة العباسية خلال النصف الثاني من القرن الخامس الهجري وأوقف عليها ما تحتاجه في جميع ميادين العلم، وكان أشهر هذه المدارس نظامية بغداد التي افتتحها عام ٤٥٩ هـ. كذلك سلم الأشاعرة مركز التوجيه وأقام لهم مجالس المناظرات. فكان لذلك أثره في شحذ عقولهم لبلورة مفهوم تربوي يغطي الحاجات القائمة[٢٧].

مظاهر تطور مفهوم النظرية التربوية كما بلوره الأشاعرة:

استطاع الأشاعرة أن يقطعوا شوطاً واسعاً في المضمار التربوي وساعدهم في ذلك منهج التفكير الأشعري الذي مكنهم من مجابهة تحديات العصر بمرونة وانفتاح. فلقد اتخذوا لأنفسهم موقفاً واعياً من النصوص الأصلية المتمثلة في القرآن الكريم والسنة، ومن الجديد في المعارف والأفكار، فلم يسلموا بظاهر النص الذي يعتبر كل (محدث بدعة) وإنما قرروا أن المحدثات من الأمور ضربان: أحدهما ما أحدث ويخالف كتاباً أو سنة أو أثراً أو إجماعاً، فهذه البدعة الضلالة. والثاني ما أحدث من الخير ولا يخالف أصلاً من أصول العقيدة الإسلامية. فهذه محدثة غير مذمومة بل (نعمت البدعة هذه). ولقد عللوا موقفهم هذا بالقول إن التشبث بالنص دون تأويل كان أمراً مناسباً حينما لم يكن داع للتأويل، ولكن أما وقد ظهرت أقوال أهل البدع وبرز خطرهم على الناس فلا بد من إعمال العقل للرد عليهم حماية لعامة الأمة من الابتداع والفتنة[٢٨].

---

(٢٧) ابن عساكر، تبيين كذب المفتري فيما نسب إلى الإمام أبي الحسن الأشعري (دمشق: مكتبة القدس، ١٣٤٧)، ص ١٠٨.

(٢٨) ابن عساكر، نفس المصدر، ص ٩٧ - ٩٩.

فلا عجب أن خرجت مدرسة الأشاعرة للفكر أعلاماً تسنموا مركز القيادة الفكرية في هذه الفترة مثل الإمام الجويني، والقشيري، وبرز منهم ثلاثة ساهموا في إبراز ميادين التربية الإسلامية، وإبراز مكونات النظرية التربوية الإسلامية، وهم الماوردي، والخطيب البغدادي، وأبو حامد الغزالي.

أ ـ علي بن محمد الماوردي (٣٦٤ ـ ٤٥٠ هـ):

نشأ في البصرة وتلقى علومه فيها، ثم رحل إلى بغداد وتابع دراسته هناك وتدل أبحاثه عن سعة في الاطلاع وعمق في الثقافة وإحاطة بقضايا العصر الذي عاش فيه. ولقد أجمع المؤرخون من أمثال الخطيب البغدادي وابن الجوزي، والسبكي، وابن خلكان على سعة علمه وعمق تفكيره وأمانة منهجه، وتصدره لفقهاء الشافعية في زمانه. ويذكر ابن الجوزي أنه جاء بمفاهيم جديدة في التفسير والأحكام السلطانية وقوانين الحكم[٢٩]، وبالإضافة إلى عمله تكونت له خبرة واسعة خلال حياته فقد اشتغل بالقضاء ببلدان كثيرة[٣٠]. واشتغل بالتدريس سنين عديدة[٣١]. ويبدو أن سعة أفقه قد جلبت عليه نقمة المحافظين والمقلدين فرموه بتهمة العصر وهي الاعتزال[٣٢]. على أن الإشارات التي أوردها المؤرخون المعاصرون لم تركز على جوانب تفكيره واتجاهاته. غير أن الناظر فيما تركه من أبحاث يرى بوضوح منطلقه الأشعري في وقت التصق فقهاء الشافعية بالأصول الأشعرية، ويكفي أن تلميذه الخطيب البغدادي الذي تأثر به واستمر يلازمه حتى صلى عليه عند وفاته كان أشعرياً تحمس لآراء الأشعري حتى نسبة المحافظون إلى الابتداع[٣٣].

---

(٢٩) ابن الجوزي، **المنتظم**، جـ٨، ص ١٩٩ ـ ٢٠٠.

(٣٠) الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد**، جـ١٢ (بيروت: دار الكتاب العربي، بلا تاريخ)، ص ١٠٢.

(٣١) مصطفى السقا، مقدمة، أدب الدنيا والدين، ص ٤ نقلاً عن معجم الأدباء لياقوت.

(٣٢) السبكي، **المصدر السابق**، جـ٣، ص ٣٠٣ ـ ٣١٤.

(٣٣) الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد**، جـ١٢، ص ١٠٢.

١ ـ فلسفة التربية عند الماوردي:

تهدف التربية عند الماوردي إلى إعداد الفرد للدنيا والآخرة على السواء، لأنه (باستقامة الدين تصح العبادة، وبصلاح الدنيا تتم السعادة. . وتتقرر قيمة أي علم بمقدار مساهمته في هذا الإعداد) وبحسب منافعه تجب العناية به، وعلى قدر العناية به يكون اجتناء ثمرته) وهذا يخالف ابن عبد البر الذي نظر للعلم نظرة مجتزأة غير متكاملة، ويشارك البراجماتية الحديثة، غير أنه يختلف عنها في السياج الأخلاقي والأطر الشرعية.

وأساس العمل لبلوغ السعادة المذكورة هو تربية العقل لأنه أصل الدين وعماد الدنيا، وأس الفضائل وينبوع الآداب، وبكماله أوجب الله التكليف، وجعل الدنيا مدبرة بأحكامه، وألف به بين خلقه مع اختلاف هممهم ومآربهم، وتباين أغراضهم ومقاصدهم، وبالعقل تعرف حقائق الأمور، ويفرق بين الحسن والسيء(٣٤).

والعقل عند الماوري هو العلم بالمدركات الضرورية. وهذه المدركات نوعان: الأول ما أدركته الحواس. والثاني موجود أصلاً في النفوس كالعلم باستحالة اجتماع الضدين، وأن الواحد أقل من الاثنين. ويميز الماوردي بين نوعين من العقل يجتمعان في الإنسان أو يفترقان: العقل المكتسب، والعقل الغريزي. والعقل المكتسب نتيجة للغريزي وهو (نهاية المعرفة وصحة السياسة، وإصابة الفكر). وهذا العقل ينمو إذا استعمل، وينقص إن أهمل. ونموه بوسيلتين: الأولى بكثرة الخبرات التي يمر بها الإنسان. والثانية بفرط الذكاء والفطنة، فإذا امتزج العقلان نما العقل المكتسب وهذا الامتزاج يوفره التعليم.

ولكن قد ينفك العقل الغريزي عن العقل المكتسب فيكون صاحبه مسلوب الفضائل موفور الرذائل كالأحمق الذي لا ينتفع بعلم أو بخبرة.

(٣٤) الماوردي، أدب الدنيا والدين، تحقيق مصطفى السقا، الطبعة الثالثة، (القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٥ ـ ١٩٥٥) ص ١ ـ ٤.

والهوى من الأسباب التي تجعل العقل الغريزي ينفك عن المكتسب، وذلك لسببين: الأول قوة سلطان الهوى، والثاني خفاء مكره. أما قوة سطانـه فعلاجها أن تهذب النفس من عواقب الهوى، وشدة ضرره في العاجل والآجل. فإذا انقادت النفس للعقل بما قد أشعرت من عواقب الهوى اندحر الهوى وتحرر العقل. وأما خفاء مكره فهو ناتج إما عن ميل النفس للقبيح فيخفي قبحه وهو معنى قول النبي ﷺ: «حبك الشيء يعمي ويصم» وإما هو ناتج عن استثقال الفكر في تمييز ما اشتبه، وطلب الراحة في اتباع السهل ظناً بأن الأسهل أحسن.

ولا فرق بين الهوى والشهوة من حيث النتائج إلا في العمل. فالهوى مختص بالآراء والاعتقادات، والشهوة مختصة بنيل المستلزمات، فصارت الشهوة من نتائج الهوى. وعلاجهما الدين وتعاليمه، وهذا معنى قوله ﷺ لأبي الدرداء: «يا عويمر ازدد عقلاً تزدد من ربك قرباً. قلت بأبي أنت وأمي: ومن لي بالعقل؟ قال: اجتنب محارم الله، وأد فرائض الله تكن عاقلاً. أفلا تنفل بصالحات الأعمال تزدد في الدنيا عقلاً، وتزدد من ربك قرباً وبه عزاً».

وبذلك تكون مهمة العلوم الدينية إطلاق عقال العقل وتوجيهه، وتكون مهمة العقل البحث والتجربة في ميادين العلوم الدنيوية[٣٥].

٢ ـ المنهاج:

تأتي العلوم الدينية في رأس قائمة المنهاج الذي حدده الماوردي. وهي واجب لكل فرد لأنها تجمع الناس على مقاييس موحدة في القيم والتصورات، وتوفر لهم إطاراً ينتظمهم، ومنظماً يؤلف بينهم. ويتعلق بالعلوم الدينية، علوم الفقه والحديث واللغة والحساب، ولا ينحصر المنهاج بالعلوم المذكورة بل إن كل العلوم شريفة، ولكل منها فضيلة. وهي تتكامل لتحقيق السعادة الإنسانية. وهذه صفة تستدعي من المتعلم أن يحيط إحاطة عامة

---

(٣٥) نفس المصدر، ص ٤ ـ ٢٤.

بالعلوم جميعها ثم يتخصص بجزء منها لأنه لا يحسن بالمرء أن يكون عدواً لأي نوع من العلوم[٣٦].

٣ ـ التعلم:

أ ـ مبادىء تساعد على التعلم:

لحدوث التعلم لا بد من مراعاة عدة مبادىء:

أولاها مراعاة الفروق الفردية: لأن الناس يتفاوتون في أفهامهم. ففئة لا تميل للعلم أصلاً (وتنفر من رؤية الكتاب والمحبرة). وفئة قليلة الفهم قاصرة الإدراك، وفئة تتشوق العلم وتقبل عليه. ويستحسن عدم دعوة الفئة الأولى للتعليم، بينما تترك الفرصة للفئة الثانية لتأخذ من العلم بقدر طاقتها لأن أدنى مراتب العلم خير من الجهل[٣٧]. أما الفئة الأخيرة فيجب العناية بها وإقبال المعلم عليها بكل ما عنده.

ولا بد للعالم من الفراسة والخبرة اللتين تساعدانه على استكشاف مستويات المتعلمين وأحوالهم النفسية والعقلية (لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكي محتاج إلى الزيادة وبليد يكتفي بالقليل فيضجر الذكي منه، ويعجز البليد عنه، ومن يردد أصحابه بين عجز وضجر ملّوه وملّهم)[٣٨].

والمبدأ الثاني مراعاة التشويق: وأول عوامل التشويق أن تتكون بين العالم والمتعلم في البداية صلات حسنة[٣٩]. ويلي ذلك أن يعمل المعلم على بعث الرجاء في نفس المتعلم وطرد اليأس عنه[٤٠].

والثالث التدرج في طلب العلوم: حيث يعطى الطالب في المرة الأولى أوليات العلم ليكون فكرة عامة عن الموضوع. وفي المرة الثانية يعطى

---

(٣٦) المصدر السابق، ص ٢٧ ـ ٣١.

(٣٧) المصدر السابق، ص ٣٤ ـ ٣٥.

(٣٨) المصدر السابق، ص ٧٢ ـ ٧٤.

(٣٩) المصدر السابق، ص ٦٣.

(٤٠) المصدر السابق، ص ٧٧.

التفاصيل ومواطن الخلاف حتى تبرز الحقيقة، ويجب أن يراعى في ذلك الترتيب فلا يبدأ بالأواخر قبل الأوليات، ولا الحقائق قبل المدخل، فإذا خالف تنظيم المنهاج ذلك لم يحصل الفهم(٤١).

وآخر هذه المبادىء مراعاة الحالة النفسية للمتعلم: إذ يذكر الماوردي أن للنفس أحوالاً ثلاثة: حال عدل وإنصاف، وحال غلو وإسراف، وحال تقصير وإجحاف. فحال العدل والإنصاف هو حالة توازن في النفس تجعل طالب العلم يقبل على البحث والدرس دون غلو في العمل، أو ميل إلى الكسل، وهذه هي الحال المناسبة. أما حال الغلو والإسراف فهو إقبال الطالب على الدرس في جميع أوقاته وأحواله، وهذه قد تنتهي بالطالب إلى الكلال والترك فتصير الزيادة نقصاناً، والربح خسراناً، ويصبح مثل طالب العلم مثل آكل الطعام، الذي يسرف في طعامه فيصيبه المرض وربما كان فيه منيته. وأما حال التقصير والإجحاف فهو الكسل عن العمل والجد في الدرس، وبذلك يعجز عن التحصيل.

وقد يكون للنفس حالتان مشتركتان كأن يكون للنفس ميل للدراسة وملل منها في آن واحد، فيتقلب الطالب بين الجد والكسل. وهذه حالة تقتضي رياضة النفس واستغلال أحسن حالاتها. وأن توازن ظروفها بين الاستراحة والعمل(٤٢).

ب ـ معوقات التعلم:

هناك مجموعة من الأمور التي تعيق التعلم وتفسده. منها ميل المتعلم لموضوعات من العلم دون أخرى، كأن يميل لمبحث القضاء دون غيره من موضوعات الفقه، ويعتبر باقي الموضوعات مباحث غامضة لا طائل تحتها فهذا أمر يعيق التعلم الكامل لأن العلوم مترابطة لا تقوم أواخرها إلا بأوائلها.

ومنها طلب الشهرة والتكسب فيتجه حينئذ إلى مسائل الجدل ومواضع

---

(٤١) المصدر السابق، ص ٣٩ ـ ٤٣.

(٤٢) المصدر السابق، ص ٥٦ ـ ٥٨.

الخلاف قبل أن يتمكن من الموضوع، وينصرف لتنسيق الكلام دون العلم. ومنها إهمال التعليم في الصغر والبدء به في الكبر، إذ قد يستحي الكبير أن يبتدىء بما يبتدىء الصغير المبتدىء ويساوي الكبير المنتهي.

ومنها قوة شهوات الطالب وتشتت أفكاره، والطوارق المزعجة والهموم المذهلة، وكثرة الأشغال[٤٣] أو الاشتغال بجمع المادة، وإذا كان لا بد من ذلك فيجب تخصيص وقت يتفرغ فيه المتعلم للدراسة من آن لآخر وبذلك يكون الماوردي نبه إلى التعلم أثناء الخدمة[٤٤].

ومن المعوقات سوء الخط وقد أطنب الماوردي في مناقشة هذا العائق لطبيعة عصره حيث لم تكن هناك طباعة وإنما قامت الكتابة على الخطوط اليدوية[٤٦].

ومن المعوقات سوء التعبير، أو علة في المعنى الذي يتضمنه الكلام كأن تكون المصطلحات التي يستعملها المعلم غامضة، أو علة في السامع نفسه[٤٥].

٤ ـ إنكار التقليد والدعوة لحرية التفكير:

ناقش الماوردي ظاهرة التقليد التي انتشرت في عصره، وحذر منها وأظهر أخطارها، فنبه المتعلمٍ أن لا يبالغ باحترام العالم بحيث ينتهي إلى تقليده ويجعل من (قوله دليلاً وحجة). وساق الأمثلة من خبراته في هذا المجال. من ذلك قوله:

(ولقد رأيت من هذه الطبقة رجلاً يناظر في مجلس حفل وقد استدل عليه الخصم بدلالة صحيحة، فكان جوابه عنها أن قال: إن هذه دلالة فاسدة، ووجه فسادها أن شيخي لم يذكرها وما لم يذكره الشيخ لا خير فيه. فأمسك

---

(٤٣) المصدر السابق، ص ٣٩ ـ ٤٠.
(٤٤) المصدر السابق، ص ٣٣.
(٤٥) المصدر السابق، ص ٤٣ ـ ٤٥.
(٤٦) المصدر السابق، ص ٤٨.

عنه المستدل تعجباً، ولأن شيخه كان محتشماً، وقد حضرت طائفة يرون فيه مثل ما رأى هذا الجاهل، ثم أقبل المستدل عليّ وقال لي: والله لقد أفحمني بجهله، وصار سائر الناس المبرئين من هذه الجهالة من بين مستهزىء ومتعجب ومستعيذ بالله من جهل مغرب، فهل رأيت كذلك عالماً أوغل في الجهل، وأدل على قلة العقل[٤٧].

ومما قاله الماوردي كذلك:

(ولقد رأيت من هذه الطبقة عدداً قد تحققوا بالعلم تحقق المتكلمين واشتهروا به اشتهار المتبحرين إذا أخذوا في مناظرة الخصوم ظهر كلامهم، وإذا سئلوا عن واضح مذهبهم ضلت أفهامهم حتى أنهم ليخبطون في الجواب خبط عشواء فلا يظهر لهم صواب ولا يتقرر لهم جواب[٤٨].

٥ ـ الأساليب:

لم يتعرض الماوردي للأساليب إلا فيما يتعلق بالهدف الذي يركز عليه وهو محاربة التقليد وتشجيع الانفتاح وحرية التفكير ذلك أن بروز ظاهرة التقليد والقول بمعجزة السلف دون الخلف قد أضافت إلى آداب المتعلم أدباً جديداً وهو صمته أمام العالم والتردد في مساءلته كما ذكر ابن عبد البر، وهذه حالة قد تقضي إلى تعطيل التفكير وكبت الفكر، ولذا شدد الماوردي على استعمال الأسئلة وتشجيع المتعلم على السؤال إذ (ليس كثرة السؤال فيما التبس إعناتاً) وإنما الأسئلة مفاتيح العلم، ويكفي أن الأحاديث النبوية تحض المتعلم على السؤال وأنها جعلت (حسن السؤال نصف العلم)[٤٩].

٦ ـ استمرارية التعليم:

ليس لطلب العلم نهاية، ومن ظن ذلك فقد أزرى بالعلم. فالعالم والمتعلم كالسابح في البحر لا يرى أرضاً ولا يعرف طولاً وعرضاً. ومهمة

(٤٧) المصدر السابق، ص ٥٩ ـ ٦٢.
(٤٨) المصدر السابق، ص ٤٠.
(٤٩) المصدر السابق، ص ٦٢ ـ ٦٣.

العالم أن ينقص كل يوم من جهله ويزيد في علمه[٥٠]. لذلك يجب أن لا يمتنع الكبير عن طلب العلم لأن الحياء من التعليم في الكبر يجب أن لا يقف حاجزاً أمام تخلصه من الجهل. وإذا كان العلم فضيلة فالأولى بكبار السن أن يعرفوا قيمته، لأن الجهل أقبح بهم من الصغار[٥١].

ب ـ أحمد بن علي الخطيب البغدادي (٣٩٢ ـ ٤٦٣ هـ):

نشأ في بغداد ورحل في طلب العلم إلى البصرة ثم إلى نيسابور وأصبهان وهمذان، ودمشق وصور ومكة، ثم عاد إلى بغداد واشتغل بالتدريس ولقد اشتهر خلال ذلك بذكائه وكثرة تصانيفه. ولقد ذكر له ستة وخمسون مصنفاً في التاريخ والحديث والمنطق والفقه والتفسير والأدب. ولقد نهج منهج الأشاعرة وتحمس لهم وانتقد معارضيهم مما جلب عليه الأذى وزجه في الخصومة الفكرية[٥٢]. وعندما قام البساسيري بثورته استتر الخطيب البغدادي وخرج من بغداد إلى الشام وتجول في مدنها ثم عاد إلى بغداد عام ٤٦٢ هـ ليشتغل في التدريس والتصنيف حتى وفاته[٥٣].

بحث الخطيب في التربية ويبدو تأثره بأستاذه الماوردي واضحاً، فهو يسلك نفس المسلك في تفكيره وأبحاثه وفيما يلي عرض للمبادىء والآراء التي قررها في هذا الميدان:

١ ـ التعلم:

القاعدة الأساسية في التعلم أن يطلب الطالب العلم ويشتاق له، وأن ينبع التعلم من ذاته ولا يفرض عليه من خارج[٥٤] ولكن هذا التعلم الذاتي لا يتم إلا إذا توفر له الجو الملائم وهو أمر يقتضي مراعاة عدة مبادىء:

أولاها مراعاة الاستعدادات والفروق الفردية: إذ تتفاوت استعدادات

---

(٥٠) المصدر السابق، ص ٢٧.
(٥١) المصدر السابق، ص ٧٢.
(٥٢) ابن عساكر، المصدر السابق، ص ٢٧١.
(٥٣) ابن الجوزي، المنتظم، جـ٨ ص ٢٦٥ ـ ٢٧٠.
(٥٤) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ص ١٠٢.

المتعلمين للتعلم وهذه صفة تقتضي الوقوف على درجة الاستعداد الذاتي عند المتعلم. فمن الناس من يحفظ عشر ورقات في ساعة، ومنهم من لا يحفظ نصف صفحة في أيام، فإذا أجبر الأخير على حفظ عشر ورقات تشبهاً بالأول لحقه الملل وأدركه الضجر، ونسي ما حفظ، ولم ينتفع بما سمع، لذلك يجب أن يقتصر كل امرىء على ما يناسب طاقته واستعداده، (فإن ذلك أعون له على التعلم من الذهن الجيد والمعلم الحاذق).

ولا ينبغي أن يزج الطالب فيما يستفرغ مجهوده لأنه إذا تعلم ما لا طاقة له به في يوم، وعاد في اليوم الثاني ليتعلم ما عداه، نسي ما تعلمه في أولاه، وثقلت عليه إعادته وكان بمنزلة رجل حمل في يومه ما لا يطيقه فأثر ذلك في جسمه، فإذا استمر في اليوم الثالث أصابه المرض وهو لا يشعر[٥٥].

وثاني هذه المبادىء هو التفرغ: ولذلك يجب أن يقطع المتعلم العلائق ويطرح الشواغل لأنها موانع عن التعلم وقواطع عن الفهم[٥٦].

وثالث المبادىء هو التعزيز: وتفصيله أنه حين يجيب المتعلم بالصواب فعلى المعلم أن يعرفه إصابته ويهنيه ليزداد في العلم رغبة وبه مسرة. أما إذا أخطأ المسؤول في الجواب فعلى المعلم أن يعلمه بذلك بلين ورفق ليأخذ نفسه بتدقيق البحث والتحليل[٥٧]. إذ (لولا الخطأ ما أشرق نور الصواب)[٥٨].

والمبدأ الرابع هو مراعاة الحالة النفسية: إذ يستحسن أن يكون الدرس عند نشاط المعلم والمتعلم. فإذا كان أي منهما في حالة نفسية لا توفر لهما هذا النشاط أضر بالمتعلم، إذ لا يثبت في عقله ما يسمع وقد لا يفهمه، الأمر الذي يتسبب للمعلم بالضجر وللمتعلم بالملل. ويحتاج المتعلم إلى النشاط أكثر من المعلم. ولمعالجة ذلك يجب أن يتوفر لهما نصيب من الدعة

---

(٥٥) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ص ١٠٧ ـ ١٠٨.
(٥٦) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ص ٩٢.
(٥٧) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ص ١٣٣ ـ ١٣٤.
(٥٨) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ص ٥.

والراحة واللذة وأن يجعل المتعلم لنفسه حداً كلما انتهى إليه وقف عنده حتى يستقر ما في ذهنه ويريح بتلك الوقفة نفسه. فإذا اشتهى التعلم بنشاط عاد إليه، وإن اشتهاه بغير نشاط لم يعرض له لأن الإنسان إذا أقبل على العلم بدون نشاط لم يثبت ما يتعلمه في ذهنه، وإذا اشتهاه بنشاط ثبت ما يسمعه وحفظه.

ويتمثل المبدأ الخامس في مراعاة أثر المكان: لأن للحفظ أماكن أجودها الأماكن البعيدة عن أسباب اللهو وتشتت الذهن، ولا ينصح الدارس أن يتعلم أو يطالع بحضرة النبات والخضرة ولا على شطوط الأنهار أو قوارع الطرق إذ لا تخلو هذه مما يشغل القلب ويعكر صفاء الذهن.

كذلك يتمثل المبدأ السادس في حسن التغذية: إذ تؤثر التغذية في التعلم من حيث كميتها أو نوعها. فالذي يعاني من نقص في الغذاء أو إفراط فيه يتأثر فهمه ويضطرب. وهناك أنواع من الأطعمة تنشط التفكير وأخرى تبعث على الخمول. وهذه كلها يجب مراعاتها والانتباه إلى أثرها.

وآخر هذه المبادىء هو تنظيم الدراسة اليومية، لأن للحفظ ساعات يجب على المتعلم مراعاتها وأجود الأوقات الأسحار ثم وقت انتصاف النهار، ثم الغدوات دون العشيات وحفظ الليل أصلح من حفظ النهار[٥٩].

٢ ـ محاولة تحقيق التكامل في المنهاج بين الفقه والحديث:

حاول الخطيب البغدادي أن يضع تصوراً جديداً للمنهاج يجمع علوم الدين ويحقق التكامل بينها ويزيل ما بين الفقهاء والمحدثين والأصوليين من خلاف. ولقد بدأ ذلك بإبراز مكانة أصحاب الحديث ودورهم في حفظ أصول الدين[٦٠]. فذكر أنهم الفرقة المقصودة بالحديث الشريف الذي يقول: «لا تزال طائفة من أمتي على الحق لا يضرهم من خذلهم»[٦١] ولكنه

---

(٥٩) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، ص ١٠٢ ـ ١٠٩.
(٦٠) الخطيب البغدادي، **شرف أصحاب الحديث**، ص ١٠.
(٦١) الخطيب البغدادي، **شرف أصحاب الحديث**، ص ٢٤ ـ ٢٧.

انتقد الفصل بين الحديث والفقه لأن التقيد بالحديث وحده إنما هو التزام بظاهر النص دون فهم لمعانيه. واستشهد بأقوال من سبقه من الأئمة إلى أن خلص إلى (أن الإكثار من كتب الحديث وروايته لا يصير بها الرجل فقيهاً، إنما يتفقه باستنباط معانيه وإنعام التفكر فيه). ويسوق مثالاً لذلك فيذكر أن امرأة جاءت إلى جماعة يتدارسون الحديث فسألتهم عن الحائض تغسل الموتى وكانت غاسلة. فلم يجبها أحد وجعل بعضهم ينظر إلى بعض. فأقبل أبو ثور فقالوا: عليك بالمقبل، فسألته. فقال: تغسل والدليل أن عائشة كانت تفرق رأس رسول الله ﷺ وهي حائض. فإذا فرقت رأس الحي فالميت أولى به. فقالوا: نعم. رواه فلان. وراحوا يعرفون طرق الحديث ويعددونها. فقالت لهم المرأة: فأين كنتم إلى الآن؟[٦٢].

وتلقي الحديث دون فهم لمعانيه يفتح الباب لأصحاب الرأي والمتكلمين للطعن في ـ أهل الآثار والسنة ـ. كما أن إنكار القياس وذمه والتمسك بظاهر النص، ثم اللجوء إليه عند الاضطرار يوقع أصحاب النص في تناقض واضطراب ويجعلهم عرضة للنقد والتجريح. وهذا الصنف من الجامدين أساء للسلف الذين يزعمون أنهم على آثارهم يسيرون لأن السلف كانوا أولي فهم «فبهم في علم الحديث أكثر الفخر، لا بناقليه وحامليه في هذا العصر»[٦٣].

وناقش الخطيب أنصار طريقة الرواية الذين لا يستجيبون لتطور الظروف ويستنكرون طريقة السؤال في الحديث زاعمين أن كثيراً من الأحاديث نهت عن السؤال فذكر أن النهي عن السؤال إنما كان في عهد الرسول ﷺ لئلا يحرم على المسلمين شيء لم يحرمه الوحي. ولكن أما وقد انتهت تلك العلة بموت الرسول ﷺ واستقرار أحكام الشريعة فلا داعي لمنع السؤال. وأضاف أن المقصود بالنهي عن السؤال ذلك الذي يراد به التعنت والمغالطة لا ابتغاء الفائدة. ورد على من احتج بمواقف التابعين بأنهم تهيبوا الإجابة تريثاً وأناة

---

(٦٢) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ص ٨٠ ـ ٨٢.

(٦٣) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ص ٧١ ـ ٧٣.

خوفاً من الخطأ وهيبة من الاجتهاد[٦٤].

وخلص من هذه المناقشة إلى أن الخلاف القائم بين أهل الرأي والمتكلمين من ناحية وبين أهل الحديث من ناحية أخرى لا مبرر له. وإن الواجب أن ينصرف الطرفان لمعالجة مشكلاتهم المعاصرة طبقاً لقواعد الاجتهاد السليم[٦٥].

ويلاحظ أن الخطيب البغدادي يحذو حذو أستاذه الماوردي في التركيز على أسلوب السؤال والرد على منكريه، الأمر الذي يدل على تأثره به وانطلاقهما نحو هدف واحد في محاربة التقليد والدعوة لإطلاق العقل من التقييد.

٣ ـ أساليب التدريس:

أورد الخطيب البغدادي ملاحظات عامة تتعلق بدور المعلم في أساليب التعليم من ناحية والمتعلم من ناحية أخرى. وأبرز ما أضافه في هذا المجال التنبيه إلى استعمال الأمثلة والوسائل التي تقرب المعنى وتجسد الفكرة، واستند في ذلك إلى الحديث النبوي الذي رواه ابن مسعود عندما قال: خط لنا رسول الله ﷺ خطاً مربعاً، وخط وسطه، وخط خطوطاً هكذا إلى جنب الخط، وخط خارجاً. فقال: أتدرون ما هذا؟ قلنا: الله ورسوله أعلم. قال: هذا الإنسان (للخط الذي في الوسط، وهذا الأجل محيط به، وهذه الأعراض (للخطوط) تنهشه، إن أخطأه هذا نهشه هذا، وذاك الأمل للخط الخارج.

ودعا إلى تلخيص عناصر الدرس في نهايته ليحيط الطلاب بها[٦٦] كما دعا إلى تخصيص يوم الجمعة للمذاكرة، وإلقاء الأسئلة والمناظرة[٦٧]. وأن

---

(٦٤) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، ص ٧ ـ ١٢.
(٦٥) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، ص ٧٧ ـ ٧٨.
(٦٦) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، ص ١٢٤ ـ ١٢٥.
(٦٧) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، ص ١٣١.

يراجع المتعلم من آن لآخر ليتأكد من إقباله على العلم وعنايته[٦٨].

أما بالنسبة للمتعلم فقد اشترط عليه دوام الحضور، وتنظيم المطالعة بحيث يجزىء الموضوع ولا يتركه يتراكم حتى تنتهي فصول الموضوع، وأن يتعهد دروسه بالمذاكرة منفرداً أو مع زملائه شريطة أن يكون المتذاكرون اثنين فقط، وأن يكون وقت المذاكرة ليلاً[٦٩].

ولقد ركز الخطيب البغدادي على أسلوبين من أساليب التعليم لهما علاقة وثيقة بالاجتهاد والتحرر من التقليد أو الركود وهذان الأسلوبان هما: أسلوب الأسئلة، وأسلوب المناظرة.

أما عن الأسلوب الأول فلقد تحددت قواعده وأساليبه عند الخطيب البغدادي طبقاً للأسس التي قامت عليها مذاهب العصر ومناهج التفكير والبحث عند المناطقة والمحدثين، وطبقاً لعلوم الأصول والقرآن الكريم وقواعد الفقه المعروفة[٧٠].

وفي ضوء هذه الأسس يمكن تصنيف الأسئلة إلى أربعة أنواع تتحدد أجوبتها بنوع كل منها، فالأول سؤال عن المذهب أو الفكرة، والثاني سؤال عن الدليل. والثالث سؤال عن وجه الدليل. والرابع سؤال عن سبيل الاعتراض والطعن.

فإذا سأل سائل عن حكم مطلق نظر المسؤول فيما سأله عنه فإن كان معتقده موافقاً لما سأله عنه من غير تفصيل أطلق الجواب عنه، وإن كان عنده فيه تفصيل كان له الخيار في التفصيل أو الطلب إلى السائل أن يحدد موضوع السؤال ولا يطلق الإجابة[٧١].

وينبغي أن يوجز السائل في سؤاله، ويحدد كلامه، فذلك يدل على

---

(٦٨) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ص ١٠٠ - ١٠٢.

(٦٩) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ص ١٢٨.

(٧٠) الفقيه والمتفقه، ص ٤١ - ٥٨.

(٧١) الفقيه والمتفقه، ص ٤٠.

حسن معرفته، و (حسن المسألة نصف العلم).

ويجب على المجيب أن يركز الجواب على موضوع السؤال ولا يتعداه. وأن يطابق اللفظ المعنى حتى لا يكون ناقصاً عنه ولا خارجاً[٧٢].

أما أسلوب المناظرة فقد شدد عليه الخطيب البغدادي ودعا إلى استعماله بقوة، وفند المنكرين له والمؤمنين بأساليب التلقين. فقرر أن(العلم ميت وإحياؤه الطلب. فإذا حيي بالطلب فقوته الدرس، فإذا قوي بالدرس فهو محتجب وإظهاره بالمناظرة، فإذا ظهر بالمناظرة فهو عقيم نتاجه العمل). والمناظرة تفيد جميع المشتركين فيها. فمن أصاب كان مفيداً لغيره. ومن أخطأ كان مستفيداً[٧٣].

لذلك يجب على المعلم أن يدرب الطالب الحدث على المناظرة. خاصة إذا كان مقبلاً على التعلم، وآنس فيه الذكاء والفطنة فيلزمه الصمت في البداية حتى تعلو منزلته في الفهم ثم يأذن له بالاشتراك في المناظرات ويرشده إلى حسن الاستماع وتحديد الإجابة[٧٤] واستيفاء الحجة على من ناظره ويشجعه على ذلك[٧٥].

ولا بد للمناظر أن يتحلى بأصولها وهذه الأصول هي: دقة الحس، وقوة الملاحظة، ودقة الذكاء، ومعرفة الكتاب والسنة، والإجماع، وإجادة اللغة، وحسن الاستنتاج[٧٦].

٤ ـ الصحبة:

يشترط في الطالب دوام الحضور في مجالس الدرس[٧٧]. وأن يأخذ علمه من أفواه العلماء لا من الصحف. وهذه قاعدة شدد السلف عليها

---

(٧٢) الفقيه والمتفقه، ص ٣٣ ـ ٣٤.
(٧٣) الفقيه والمتفقه، ص ٥ ـ ٦.
(٧٤) الفقيه والمتفقه، ص ٣٢.
(٧٥) الفقيه والمتفقه، ص ١٣١ ـ ١٣٣.
(٧٦) الفقيه والمتفقه، ص ١٩ ـ ٢٠.
(٧٧) الفقيه والمتفقه، ص ٨٢.

وحذروا من نقيضها. ومما ورد عنهم: (لا تقرؤوا القرآن عن المصحفيين ولا تأخذوا العلم عن الصحفيين)، أي من أخذوا علومهم من الصحف لا من صحبة المتعلمين[٧٨]. ودراسة النصوص لا تفيد الطالب إذا لم يكن له أستاذ يدرس عليه، ويدعم هذا الرأي قول أبي حنيفة وقد أخبر عن جماعة في المسجد يتدارسون الفقه. فسأل إن كان لهم أستاذ فأجابوه بالنفي. فقال: لا يفقه هؤلاء أبداً[٧٩].

٥ ـ استنكار التقليد:

استنكر الخطيب البغدادي تلقي المعرفة أو الاعتقاد أو الممارسة تقليداً دون تمحيص أو مناقشة، لأنه (بالبحث والنظر تستخرج دقائق العلوم ولا فرق بين جاهل يقلد، وبهيمة تنقاد)[٨٠].

والتقليد هو قبول القول من غير دليل، وهو أمر مستنكر خاصة في العلوم العقلية لأن الناس كلهم يشتركون في العقل. أما العلوم الشرعية فهي قسمان: قسم لا يجوز فيه التقليد كالصلوات والصوم والحج وتحريم الزنا وشرب الخمر وما شابه ذلك لأن الناس جميعهم يشتركون في إدراكه والعلم به. وقسم آخر لا يعلم إلا بالنظر والاستدلال كالمعاملات فهذا يسوغ التقليد فيه لأننا لو منعنا التقليد في هذه المسائل لاحتاج الناس أن يتعلموا ذلك ولانقطع النشاط الاجتماعي والاقتصادي.

على أن التقليد لا يباح لكل الناس. فالعالم لا يجوز له أن يقلد غيره إن كان لديه وقت لطلب الحكم والاجتهاد لأن لديه آلة البحث، وإنما يجوز التقليد للعامي الذي لا يعرف طرق الأحكام الشرعية خاصة إذا لم يكن لديه الاستعداد للتعلم والفهم الذي يؤهله للنظر في الأحكام ونظم الحياة[٨١].

---

(٧٨) الفقيه والمتفقه، ص ٩٧.
(٧٩) الفقيه والمتفقه، ص ٨٣.
(٨٠) الفقيه والمتفقه، ص ٥.
(٨١) الفقيه والمتفقه، ص ٦٦ ـ ٧٠.

جـ ـ أبو حامد محمد بن محمد الغزالي (٤٥٠ هـ ـ ٥٠٥ هـ):

ولد عام ٤٥٠ هـ وأخذ علومه الأولية في بلده طوس. ثم رحل إلى نيسابور حيث تفقه على إمام الحرمين الجويني. وهناك ظهر ذكاؤه وتفوقه فاتخذه الجويني معيداً له. وفي هذه الفترة صنف الغزالي كتابه المنخول وعرضه على الجويني الذي علق قائلاً: دفنتني وأنا حي هلّا صبرت حتى أموت؟ يريد بذلك أن كتاب الغزالي قد غطى على كتبه[٨٢]. وما زال يشتهر أمر الغزالي حتى قربه نظام الملك وأسند إليه التدريس في المدرسة النظامية في بغداد عام ٤٨٤ هـ. فقدم إليه الطلاب من جميع الأرجاء[٨٣]، كما أقبل عليه كبار العلماء من مختلف المذاهب والفرق وتعجبوا من كلامه ونقلوه في مصنفاتهم[٨٤].

ولم تكن فطرة الغزالي لتقف عند هذه المنزلة العلمية، وإنما كان عالماً بطبعه يتحرى الحقيقة ويتعطش للمعرفة، لذلك نجده يستخف بهذا الجاه العريض ويمضي في طلب الحقيقة في عصر تعددت فيه المذاهب والمناهج. ولقد دون الغزالي تجربته هذه في كتابه (المنقذ من الضلال) الذي وضعه في أواخر عمره، فذكر أنه بدأ بعلم الكلام ومنهج المتكلمين، ثم الفلسفة، ثم مذهب الإسماعيلية. فدرس محتويات هذه المذاهب ومناهجها وأساليبها ولكنه لم يجد ضالته فيها، ثم انتهى إلى مذهب الصوفية الذين يقررون أن طريق المعرفة لا يقتصر على العلم، وإنما هو علم وعمل. وأضافوا أن سلوك سبيل العمل يقتضي قطع العلائق وهجر الشهوات حتى يتخلص القلب من آثارها، فتنجلي مرآته وتشرق بصيرته فيرى الحقيقة عياناً ومشاهدة. وكان هذا منهج صعب على الغزالي الذي كان يرفل بالجاه والرخاء، فأورثه ذلك أزمة نفسية وحيرة عقلية وتبادلته جواذب الحقيقة، وجواذب الشهوات فأورثه ذلك مرضاً ألزمه الفراش ستة شهور عام ٤٨٨هـ،

---

(٨٢) ابن الجوزي، المنتظم، جـ ٩، ص ١٦٨.
(٨٣) ابن عساكر، المصدر السابق، ص ٢٩٢ ـ ٢٩٣.
(٨٤) ابن الجوزي، المنتظم، جـ ٩، ص ١٦٩.

وأعجز الأطباء عن تشخيصه. وأخيراً ترك وظيفته ومنزلته واتجه نحو الشام حيث سلك سلوك الزاهدين، ولازم التقشف والخلوة في المسجد الأموي والصخرة في القدس، وقضى في ذلك عشر سنوات حتى حصل له الفتح، فشاهد الحق واكتشف مسلك النجاة[٨٥]. ثم عاد بعد ذلك إلى بغداد وعقد بها مجلس الوعظ وتكلم على لسان أهل الحقيقة، وحدث بكتاب ـ الإحياء ـ الذي وضعه خلال تجواله في بلاد الشام[*]. ثم ترك بغداد إلى بلده طوس واشتغل بالدعوة والإرشاد. وفي هذه الفترة اتصل به الوزير فخر الملك بن نظام الملك، وحمله على التدريس ثانية في نظامية نيسابور، فدرس مدة ولكن العمل لم يعجبه فيها، فعاد إلى بلده طوس، وابتنى لنفسه مدرسة بجوار بيته وخانقاه للصوفية، وصار يوزع أوقاته بين التعليم والتأليف والعبادة حتى توفي يوم الاثنين ١٤ جمادى الآخرة عام ٥٠٥ هـ[٨٦].

ويبدو أن تجربته الصوفية قد أحدثت في شخصيته انقلاباً كاملاً فمن الناحية النفسية اتسمت حياته بالزهد والتواضع. فقد قدر لباسه ومركوبه في نظامية بغداد بخمسمائة دينار، فلما تزهد قدر بخمسة عشر قيراطاً. وعندما زاره أنو شروان وزير الخليفة في طوس قال له الغزالي: زمانك محسوب عليك، وأنت كالمستأجر فتوفرك على ذلك أولى من زيارتي. فخرج الوزير وهو يقول: لا إلّه إلا الله، هذا الذي كان في أول عمره يستزيدني فضل لقب من ألقابه، كان يلبس الذهب والحرير فآل أمره إلى هذا الحال[٨٧]. ويصفه أبو الحسن عبد الغافر بـن إسماعيل الفارسي فيقول: (وقد زرته مراراً، وما كنت أحدس في نفسي مع ما عهدته في سالف الزمان عليه من الزعارة وإيحاش الناس والنظر إليهم بعين الازدراء والاستخفاف بهم كبراً وخيلاء واعتزازاً بما رزق من البسطة في النطق والخاطر والعبارة وطلب الجاه والعلو

---

(٨٥) الغزالي، **المنقذ من الضلال**، ص ١٤ ـ ٥٧.

(*) السبكي، **طبقات الشافعية**، جـ ٦، ص ١٩٩ ـ ٢٠٠.

(٨٦) ابن عساكر، **المصدر السابق**، ص ٢٩٣ ـ ٢٩٥.

(٨٧) ابن الجوزي، **المنتظم**، جـ ٩، ص ١٧٠.

في المنزلة، أنه صار على الضد، وتصفى من تلك الكدورات)[٨٨].

أما من الناحية العلمية فقد جاء الغزالي بتصور مستقل عن فهم الإسلام يختلف عن فهمه خلال انتمائه المذهبي واتجاهاته الدنيوية.

ومن الناحية الاجتماعية وضع أسس الحركة الإصلاحية التي نمت وتطورت حتى أفرزت جيل صلاح الدين ومكنت المجتمع الإسلامي من مجابهة التحديات القائمة[*]».

١ ـ فلسفة التعليم:

الأساس الذي تقوم عليه فلسفة التعليم عند الغزالي هو تحقيق السعادة للإنسان، والسعادة المقصودة هنا السعادة الأخروية لأنها شاملة لكل ما هو مرغوب به، فهي بقاء بلا فناء، ولذة بلا عناء، وسرور بلا حزن، وغنى بلا فقر، وكمال بلا نقصان، وعز بلا ذل، وهي مؤبدة لا نهاية لها[٨٩].

ولبلوغ السعادة المنشودة لا بد من تضافر العلم والعمل بحيث ينتج عن هذا التضافر تغيير في السلوك. وما لم يتغير السلوك لم تحصل هذه السعادة. وإلى ذلك يشير الغزالي بقوله: (فإن قلت فكم طالب رديء الأخلاق حصل العلوم فما أبعدك عن فهم العلم الحقيقي الديني الجالب للسعادة، فما يحصله صاحب الأخلاق الردية حديث ينظمه بلسانه مرة وبقلبه أخرى وكلام يردده، ولو ظهر نور العلم على قلبه لحسنت أخلاقه). والدليل على ذلك أن الفقيه الذي يتبحر في الفقه دون تغيير في سلوكه وأخلاقه لن يحصل على السعادة الأخروية، وما لم يحصل على الصفات التي توصله لهذه السعادة لا يحسب متعلماً[٩٠]. وتغيير السلوك هذا لا يتم إلا بالتعليم ولهذا كانت مهنة

---

(٨٨) ابن عساكر، المصدر السابق، ص ٢٩٤.

(*) راجع تفاصيل ذلك في كتاب ـ هكذا ظهر جيل صلاح الدين وهكذا عادت القدس ـ للمؤلف.

(٨٩) الغزالي، ميزان العمل، تعليق محمد مصطفى أبو العلا (القاهرة: مكتبة الجندي، بلا تاريخ)، ص ٤ ـ ١٣.

(٩٠) الغزالي، نفس المصدر، ص ١٢٦ ـ ١٢٧.

التعليم من أشرف المهن، إذ المهن تقسم إلى ثلاث: مهن أصلية أي أساسية تشمل الزراعة والحياكة والبناية والسياسة. والثانية مهن مهيئة للأصلية وتشمل الحدادة والحلاجة والقصارة والغزل. ومتممة للمهيئة ومزينة لها: كالطحانة والخبز والقصارة والخياطة. والثالثة أصول الصناعات وهي السياسات وهي أربعة أنواع: الأول سياسة الأنبياء وحكمهم على الخاصة والعامة في ظاهرهم وباطنهم. والثاني: سياسة الخلفاء والولاة والسلاطين وحكمهم على الخاصة والعامة ولكن على الظاهر فقط. والثالث سياسة العلماء والحكماء وحكمهم على باطن الخواص فقط. والرابع: الوعاظ والفقهاء، وحكمهم على باطن العامة فقط. (فأشرف هذه السياسات الأربع بعد النبوة إفادة العلم وتهذيب نفوس الناس)(٩١).

والسعادة الأخروية المنشودة وثيقة الصلة بالمجتمع الدنيوي، وعليه تتوفر أسبابها. وهذا أمر يستدعي أن يكون التعليم وثيق الصلة بحاجات المجتمع بحيث يعد أفراداً يجتهدون في تحقيق حياة اجتماعية تتوفر فيها متطلبات الحياة الدنيوية وتتناسق مع قوانين الفطرة ويراعون فيما يعملون أوامر الله وتوجيهاته. فالآدميون مفطورون على الاجتماع ويفتقرون إلى التعاون في توفير أسباب الحياة بينهم. ووظيفة التعليم أن يهيئهم للمساهمة في تحقيق الحياة الاجتماعية بحيث يقبل كل فرد على القيام بما أعد له دون شعور بالحرج أو التردد لأن المكافأة على درجة الاتقان وليست على نوع العمل وهذا يعني أن تتنوع الكفاءات وتتساوى القيم والمقاييس، إذ (لو لم يعتقد الخياط والحائك والحجام في صنعته ما يوجب ميله إليها لتركها وأقبل الكل على أشرف الصنائع، لبطلت كثرة الصنائع... ولو عرف الكناس ما في صناعته لتركها ولاضطر العلماء والخلفاء والأولياء أن يتولوها بأنفسهم، وكذلك الدباغة والحدادة والزراعة وجميع الأمور. فلولا أن الله تعالى حبب علم الفقه والنحو ومخارج الحروف والطب والفقه في قلوب طوائف لبقيت هذه العلوم معطلة ولتشوش النظام الكلي)(٩٢).

(٩١) الغزالي، ميزان العمل، ص ١١٧ ـ ١١٨.

(٩٢) الغزالي، ميزان العمل، ص ١٣٧ ـ ١٣٩.

٢ ـ المنهاج عند الغزالي:

المنهاج عند الغزالي بناء متكامل، تتكامل فيه العلوم الدينية والمهن الدنيوية، فإذا اشتغل المتعلم بالعلوم المادية والنظرية مثل علم الكلام والخلاف والمنطق والطب والدواوين والأشعار والنجوم والعروض والنحو والتصريف واقتصر عليها دون علوم الدين فإنه يضيع عمره فيما لا ينفعه في الآخرة(٩٣). ومن يقتصر على علوم الدين وحدها لا يفهم في الدين (إلا قشوره بل خيالاته وأمثلته دون لبابه وحقيقته. فلا تدرك العلوم الشرعية إلا بالعلوم العقلية. فإن العقلية كالأدوية للصحة والشرعية كالغذاء)(٩٤).

وهذا التكامل لا يعني التخصص في جميع ميادين المنهاج، وإنما معناه أن يتزود المتعلم بثقافة عامة تمده بتكامل معرفي، لأن (العلوم مرتبطة بعضها ببعض)، ثم يتبحر في علم معين(٩٥).

والمقياس الذي يميز علماً من آخر يتقرر بشيئين: ثمرة العلم، ووثاقة دلالته. فمثلاً علم الدين ثمرته الحياة الأبدية التي لا آخرة لها. وعلم الطب ثمرته حياة البدن حتى الموت. ولذا فعلم الدين أشرف منه. وإذا قارنا الطب بالحساب فإن الطب أشرف بالنظر إلى ثمرته وهي صحة البدن إذا قورنت بثمرة الحساب وهي معرفة كمية المقادير. لكن الحساب يفضل على الطب باعتبار وثاقة دلالته لأن العلم به ضروري غير متوقف على التجربة. لكن النظر إلى شرف الثمرة أولى من النظر إلى وثاقة الدليل(٩٦). والغزالي يلتقي في هذه الفكرة مع الماوردي الذي حدد قيمة العلم بما يترتب عليه من منفعة.

والمنهاج عند الغزالي واسع يغطي مختلف جوانب المعرفة والمهن، فقد قسم العلوم إلى ما يلي: علوم شرعية تشتمل على التوحيد والتفسير

---

(٩٣) الغزالي، **أيها الولد**، نشر فؤاد السامرائي (بغداد: ١٣٧٤)، ص ٣٢.

(٩٤) الغزالي، **ميزان العمل**، ص ١٢٤.

(٩٥) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، جـ ١ (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى بلا تاريخ)، ص ٤٨.

(٩٦) الغزاالي، **إحياء علوم الدين**، جـ ١، ص ٥٣، **ميزان العمل**، ص ١٣٢.

والسنن النبوية، والأخبار، والفقه، والأخلاق.

وعلم اللغات وملحقاته. وعلم سياسة النفس وتدبير أهل البيت والولد والمطعم والملبس والمعيشة والمعاملة. وعلوم عقلية. وهذه تنقسم إلى: العلم الرياضي ويشمل الحساب والهندسة والهيئة والموسيقى والمنطق. والعلم الطبيعي ويشمل الفلك والطب والمعادن والكيمياء، والبحث في الموجودات. وآخر العلوم هي المهن والصناعات[٩٧].

وتنقسم هذه العلوم إلى قسمين: مباحث إجبارية أو فرض عين. ومباحث اختيارية أو فرض كفاية. وتشمل المباحث الإجبارية على علم التوحيد، وعلم تهذيب النفس، وعلم الشريعة[٩٨].

وتشمل المباحث الاختيارية على الطب والحساب والمهن الصناعية والسياسية والنحو والتفسير والفقه. والاختيار هنا مشروط بحاجة المجتمع. فإذا وجدت التخصصات التي تغطي حاجة المجتمع طبق الاختيار أما إذا خلا من هذه العلوم أو بعضها أصبحت إجبارية[٩٩].

وكلا النوعين من العلوم الإجبارية والاختيارية تتقرر إلزاميتها تبعاً لتطور حياة الفرد وأحوال المجتمع، فإذا بلغ الفرد سن التكليف صار العلم بالصلاة إجبارياً، وإذا تجمع له من المال ما يوجب الزكاة صار العلم بها إجبارياً وهكذا في كل العلوم[١٠٠]. ومفهوم الغزالي هذا مفهوم تطوري يوجب تطور المنهاج بتطور حياة الفرد وأوضاع المجتمع.

أما ميادين المنهاج عند الغزالي فهي تكاد تتطابق مع الميادين التي

---

(٩٧) الغزالي، **ميزان العمل**، ص ١٣٣ - ١٣٨، (الرسالة اللدنية)، **القصور العوالي من رسائل الغزالي**، تحقيق محمد مصطفى أبو العلا (القاهرة: مكتبة الجندي) ص ١٠٦ - ٢١١.

(٩٨) الغزالي، **منهاج العابدين**، تحقيق محمد مصطفى أبو العلا (القاهرة: مكتبة الجندي، ١٣٩٢ - ١٩٧٢)، ص ٢٥.

(٩٩) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، جـ ١، ص ١٦ - ١٧.

(١٠٠) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، جـ ١، ص ١٤.

حددتها الأصول التربوية في القرآن الكريم والسنة الشريفة. وتدل مؤلفاته التي درسها لطلابه أنه قد صنفها لتغطي الميادين المذكورة وفيما يلي استعراض لهذه الميادين كما وردت عنده:

الأول بناء العقيدة الإسلامية: ويمثل هذا الميدان محتويات عدد من الكتب. منها كتاب ـ المقصد الأسنى شرح أسماء الله الحسنى ـ[١٠١] وهو يدور حول تبيان صفات الله كما تضمنتها أسماء الله الحسنى ليستخلص منها أبعاد العقيدة التي يجب أن يعتقدها المسلم دون أن يتطرف كما تطرف الفلاسفة والمعتزلة ولا يجمد كما جمد أصحاب النص. ومثله أيضاً كتاب ـ الاقتصاد في الاعتقاد ـ الذي قرر فيه أن الخوض في علم العقيدة مهم في الدين، ولكنه غير مهم للعامة ممن اشتغلوا (بعبادة أو صناعة) فهؤلاء ينبغي أن يتركوا وما هم عليه، ولا يعلم لمن مالوا عن اعتقاد الحق من الكفار والمبتدعين لأنهم محرومون من نور العقل. ولكنه يعلم لطائفتين (طائفة اعتقدوا الحق تقليداً وسماعاً، وخصوا في الفطرة بذكاء وفطنة) ولكنهم أشكل عليهم اعتقاد وثارت في طريقهم شبهة. (وطائفة من أهل الضلال يتفرس فيهم مخائل الذكاء والفطنة ويتوقع منهم قبول الحق)[١٠٢].

ولكن أوضح الكتب التي مثلت ميدان أبرز العقيدة هو كتاب ـ الحكمة من مخلوقات الله عز وجل ـ ومن يطالع الكتاب يخال نفسه أمام طبيب مختص بالتشريح، أو فلكي عالم بالفضاء. فقد اشتمل على أبواب معنونة بـ (التفكر في خلق السماء وفي هذا العالم) و (في حكمة الشمس) و (حكمة القمر والكواكب) و (حكمة خلق الأرض)، والبحر والماء والهواء، والنار، والإنسان، وتشكيل أجسام كل من الإنسان والبهائم والطيور، والنحل والنبات وغير ذلك من المخلوقات، وقد عرض هذه الموضوعات بأسلوب قائم على

---

(١٠١) الغزالي، **المقصد الأسنى شرح أسماء الله الحسنى**، تحقيق محمد مصطفى أبو العلا (القاهرة: مكتبة الجندي، ١٣٨٨ ـ ١٩٦٨).

(١٠٢) الغزالي، **الاقتصاد في الاعتقاد**، تقديم الدكتور عادل العوا، الطبعة الأولى (بيروت: دار الأمانة، ١٣٨٨ ـ ٩٦٩). ص ٧٥.

تشريح الأجسام وتحليل عمل الأجرام وبيان تناسق وظائف كل عضو بغية إبراز دقة الخليقة وحكمتها[١٠٣].

والميدان الثاني هو ميدان التزكية، وللغزالي بها باع طويل. وقد مثلها كتب كثيرة أشهرها ما ورد في - كتاب إحياء علوم الدين - من أبحاث تتعلق بالنفس وحياتها ومرضها وموتها، وعوامل تربيتها وإصلاحها.

والتزكية عند الغزالي عملية تربوية تستهدف الارتقاء بالإنسان من مستوى الخضوع للشهوات والأهواء إلى مقام العبودية لله الذي يتحرر الفرد فيه من الخضوع للهوى أو الشهوة ويتصرف طبقاً لمراد الله سبحانه وتعالى. والقيام بهذه العملية يحتاج إلى دراية واسعة بحقيقة النفس وبعملها، وأسباب مرضها وشفائها.

والنفس والقلب والروح عند الغزالي أسماء متعددة لشيء واحد هو جوهر الإنسان. ولقد انفرد الله سبحانه وتعالى بمعرفة كنه هذا الجوهر وإنما يدرك البشر آثاره فقط. ويتخذ هذا الكائن اسمه من حالته، فإذا كانت الشهوات طابعه سمي نفسه، وإذا كان الصفاء والترفع والانقياد لله صفته سمي روح، وإذا كان يتقلب بين الشهوات والنبالة، والطاعة والمعصية سمي قلب.

ويتم عمل النفس كما يلي: تؤثر في الإنسان عدة مؤثرات وتوجهه في حياته، وتقرر نمط سلوكه. فالنفس هي القوة المسيطرة في الإنسان وهي بمثابة ملك في مملكته، ولها وزير هو العقل ويتجاذبها مستشاران: مستشار صالح هو ملك الإلهام، ومستشار شرير هو الشيطان والجوارح، والأعضاء هي جنود تنفذ ما تأمر به النفس.

وتبدأ الأفعال بشكل خواطر وأفكار تدور في كيان الإنسان ومصدرها النفس، وملك الإلهام، والشيطان، فعن النفس تصدر خواطر الشهوات. وعن

---

(١٠٣) الغزالي، **(الحكمة من مخلوقات الله عز وجل) الرسائل الفرائد**، تحقيق محمد مصطفى أبو العلا (القاهرة: مكتبة الجندي، ١٣٢٧ هـ).

ملك الإلهام تصدر أفكار الخير والصواب. وعن الشيطان تصدر أفكار الشر والخطأ وهو معنى قوله تعالى: ﴿ قل أعوذ برب الناس، ملك الناس، إله الناس، من شر الوسواس الخناس الذي يوسوس في صدور الناس، من الجنة والناس ﴾ وإليه يشير الحديث النبوي القائل: «إن الشيطان واضع خرطومه على قلب ابن آدم، فإن هو ذكر الله تعالى خنس، وإن نسي الله تعالى التقم قلبه». وإلى الملك والشيطان يشير الحديث النبوي القائل كذلك: «قلب المؤمن بين إصبعين من أصابع الرحمن»(١٠٤).

فإذا رغبت النفس في شهوة من الشهوات كالنكاح أو المال أو الطعام أو الجاه، أشار عليها الملك بالأساليب والوسائل التي أباحها الله لذلك، بينما يوسوس لها الشيطان بالتي أنكرتها الشريعة ونهى الله عنها. فأيهما أطاعت سعى العقل في تدبير الوصول إلى الشهوة المنتقاة ورسم الخطة لذلك، ثم تصدر النفس أوامرها للأعضاء بتنفيذ الخطة المرسومة وبذلك يمر الفعل بثلاثة مراحل: خاطرة ثم تفكير ثم عمل، أو نقول اتجاه ثم مهارة عقلية ثم مهارة عملية بلغة التربية الحديثة. والعامل الذي يجعل النفس تنصاع لملك الإلهام، أو لشيطان الوسوسة إنما هو مقدار قرب صاحبها أو بعده من الله تعالى، ونوع الحياة التي يعيشها. فإذا مارس أفعال الخير وحافظ على العبادات تكونت لديه رغبة الانصياع لمشورة الملك، وإذا مارس أفعال الشر وهجر الطاعات ضعفت إرادته ووقع تحت إغواء الشيطان.

ولذلك تقرر تزكية النفس بأمرين: الأول الابتعاد عن المعاصي والثاني ممارسة الطاعات والعبادات. ولما كانت مداخل النفس صعبة الإدراك، وأحوالها معقدة الفهم، احتاجت التزكية إلى مربين مختصين وشيوخ عارفين بأحوال النفس ومدارجها.

وتجري عملية التزكية كالتالي: تكون النفس في أحط أحوالها في مقام الأمارة بالسوء وهي النفس التي لا تحدث صاحبها ولا تأمره إلا بالسوء وإليها أشار القرآن ﴿ وما أبرىء نفسي إن النفس لأمارة بالسوء ﴾.

---

(١٠٤) الغزالي، إحياء علوم الدين، جـ٣، ص ٢٧ ـ ٢٨.

وبوسائل التزكية المذكورة ترتقي النفس إلى مقام اللوامة، وهي النفس التي تحس بقبح المعصية وتلوم صاحبها عليها، وإليها يشير القرآن الكريم ﴿ فلا أقسم بالنفس اللوامة ﴾. ثم ترتفع بها التربية إلى مقام ـ الملهمة ـ وهي النفس التي يلهمها الله معرفة الخير من الشر، وإليها يشير قوله تعالى: ﴿ ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها ﴾. ثم إذا تعمقت خبراتها بالخير والشر ترتفع إلى مقام ـ المطمئنة ـ فترضى بقضاء الله وقدره، فإذا اطمأنت احتلت مقام ـ الراضية ـ. وعند ذلك يرقيها الله إلى مقام ـ العبودية لله ـ فيدخل صاحبها في زمرة العباد الذين قال عنهم الله ﴿ إن عبادي ليس لك عليهم سلطان ﴾ وإلى هذه المقامات يشير قوله تعالى: ﴿ يا أيتها النفس المطمئنة ارجعي إلى ربك راضية مرضية، فادخلي في عبادي وادخلي جنتي ﴾. والجنة جنتان: جنة في الدنيا، وجنة في الآخرة. أما جنة الدنيا فهي المعرفة والعلوم والحكمة التي يفيض بها الله تعالى على صاحب هذه النفس[١٠٥]. وهذه التزكية إجبارية لكل متعلم[١٠٦] وإليها يشير قوله تعالى: ﴿ قد أفلح من تزكى، وذكر اسم ربه فصلى ﴾ وقوله تعالى: ﴿ والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا ﴾. أي من جاهد نفسه اهتدى إلى المعرفة الصحيحة.

ولقد طبق الغزالي هذا المنهج على نفسه عندما هجر التدريس في النظامية، وهجر الأهل والوطن أحد عشر عاماً قضاها في الدراسة ومراجعة المعلومات والمجاهدة والخلوة والرياضة النفسية حتى حصل له الفتح ومقام العبودية، فعاد إلى بلدة طوس لينشىء مدرسة خاصة به حيث استقل في تطبيق منهاجه الذي ارتآه.

والميدان الثالث دراسة القرآن الكريم وما اشتمل عليه من أنظمة ومبادىء وهذه تقابل الميدان الذي تشير إليه آية ﴿ ويعلمهم الكتاب ﴾ والتي تشمل جزءاً من الميادين التربوية كما ذكرنا في الفصل الثاني، ويقابلها عند

---

(١٠٥) الغزالي، إحياء علوم الدين، جـ٣، ص ٢ ـ ٤٨.
(١٠٦) الغزالي، إحياء علوم الدين، جـ١، ص ١٤.

الغزالي بحوثه في المعاملات والعلوم القرآنية والأصول ومباحث الفقه التي أودعها كتبه المختلفة مثل كتاب الإحياء، وجواهر القرآن الكريم وغيرهما[١٠٧].

والميدان الرابع ميدان الإعداد الوظيفي الذي يعبر عنه في القرآن الكريم (بالحكمة). ولقد أشار الغزالي في بحوثه إلى الحكمة بصراحة فقال:

(والحكمة قوة عقلية تقسم إلى نوعين: الأول يتعلق بحقائق العلوم الكلية الضرورية والنظرية من الملأ الأعلى، وهي العلوم اليقينية الصادقة أزلاً وأبداً لا تختلف باختلاف الأعصار والأمم كالعلم بالله فهذه الحكمة الحقيقية. والثاني بها يسوس قوى نفسه، ويسوس أهل بلده وأهل منزله. واسم الحكمة لها من وجه المجاز)[١٠٨].

ويستعرض الغزالي أبعاد الحكمة ومظاهرها فيقول:

(أما الحكمة فيندرج تحت فضيلتها حسن التدبير، وجودة الذهن، ونقاية الرأي، وصواب الظن. أما حسن التدبير فهو جودة الروية في استنباط ما هو الأصلح والأفضل في تحصيل الخيرات العظيمة، والغايات الشريفة مما يتعلق بك أو تشير به على غيرك في تدبير منزل أو مدينة أو مقاومة عدو ودفع شر. وبالجملة في كل أمر متفاقم خطير. فإن كان الأمر هيناً حقيراً سمي كيساً ولم يسم تدبيراً. وأما جودة الذهن فهو القدرة على صواب الحكم عند اشتباه الآراء وثوران النزاع فيها. وأما نقاية الرأي فهو سرعة الوقوف على الأسباب الموصلة في الأمور إلى العواقب المحمودة. أما صواب الذهن فهو موافقة الحق لما تقتضيه المشاهدات من غير استعانة بتأمل الأمل)[١٠٩].

وإذا كان الغزالي حصر الحكمة بهذه المعاني فلأن البشرية في زمنه

---

(١٠٧) الغزالي، **جواهر القرآن**، تحقيق محمد مصطفى أبو العلا (القاهرة: مكتبة الجندي، بلا تاريخ).

(١٠٨) الغزالي، **ميزان العمل**، ص ٧٦ ـ ٧٧.

(١٠٩) الغزالي، **ميزان العمل**، ص ٨٣.

بلغت خبراتها هذا المستوى من مضامينها، ويكفيه أنه أدرك ميدانها ومكانها في منهاج التعليم. وتمثل بعض كتبه محتويات منهاج الإعداد الوظيفي الذي ذكرناه، من ذلك كتاب ـ التبر المسبوك في نصيحة الملوك ـ الذي أورد به أخباراً تظهر أهمية العدل، وسياسة السلطان، وسياسة الوزراء، مستشهداً بتاريخ الحكومات في دول فارس والروم وبتاريخ الخلفاء. والكتاب يشكل منطلقات معينة لتحديد مفهوم الإدارة الحكومية كما يتصورها الغزالي[١١٠]. ومثله كتاب ـ سر العالمين ـ الذي تضمن بحوثاً فيما يجب أن تقوم عليه سياسات الحاكم في شؤونه العامة والخاصة، وعلاقاته بالولاة والأعوان، وترتيب شؤون المهن المختلفة[١١١]. وتكشف أبحاثه هذه عن اطلاع واسع وخبرات عميقة في ميـدان الإدارة والسياسة.

وإلى جانب الميادين الأربعة التي مرت انتبه الغزالي إلى مهارات دراسية مثل مهارة اللفظ[١١٢] وحسن الخط والمظهر[١١٣].

٣ ـ التعلم:

الأصل في النفس الإنسانية أنها قابلة للتعلم. لأن العلم والحكمة كامنان أصلاً في نفس الإنسان. فهما (مركوزان فيها بالقوة في أول الفطرة) ولا بد من سعي في إبرازهما بالفعل، كما لا بد من سعي في حفر الآبار لخروج الماء[١١٤].

ولكن قابلية التعلم هذه تتفاوت في الدنيا لأسباب طارئة لا ينجو منها إلا نفوس الأنبياء التي تبقى على صفائها ويقظتها الأمر الذي أهلهم لعلاج النفوس ودعوة الخلق إلى الفطرة. والنفوس العادية التي عدت عليها أسباب

---

(١١٠) الغزالي، التبر المسبوك في نصيحة الملوك، تحقيق محمد مصطفى أبو العلا (القاهرة: مكتبة الجندي، ١٩٦٧).

(١١١) الغزالي، سر العالمين، تحقيق محمد مصطفى أبو العلا (القاهرة: مكتبة الجنـدي، ١٩٦٨).

(١١٢) الأدب في الدين، ص ١٠٩.

(١١٣) الأدب في الدين، ص ١١٢.

(١١٤) الغزالي ، ميزان العمل، ص ١٢١ ـ ١٢٢.

الغفلة، تفاوت تأثرها بهذه الأسباب، ولذلك تفـاوت استعدادهـا للتعلم وتفاوتت درجات التعلم عندها.

ويحصل العلم بطريقتين: الأول طريق الوحي والإلهام، الوحي للأنبياء وقد ختم بالنبي ﷺ، والإلهام للأولياء وهو قائم لا ينسد. والثاني التعلم الإنساني المعتاد المعروف في المدارس[١١٥]. ويحتاج هذا الأخير إلى مراعاة المبادىء التي تؤثر في التعلم وتعززه. وهذه المبادىء هي:

المبدأ الأول: تعزيز الاتجاه الأخلاقي قبل تقديم المعلومات:

يجب البدء بطهارة نفس المتعلم وتقويم رديء الأخلاق عنده ليتخلص من رق الشهوات[١١٦]. وبذلك ينطلق العقل للنظر في الكون المحيط وفي أسـرار النفس وقوانينهـا فيصل إلى الكمـال الإنساني الـذي هو سعـادة الدنيا[١١٧].

وخلال عمية التقويم هذه لا بد من مراعاة أمرين: الأول أنه لا يقصد بتقويم الأخلاق الرديئة استئصال شهوات النفس ونزعاتها، فذلك أمر يتعارض مع الفطرة الإنسانية وقوانين الخليقة. فنواة النخل ليست بتفاح ولا نخل، ولكنها قابلة لأن تصير نخلاً بالتربية وغيـر قابلة لأن تصير تفاحاً. فكذلك لو أردنا أن نستأصل الشهوة والغضب من أنفسنا في هذا العالم عجزنا عن ذلك ولكن لو أردنا ضبطهما وإسلاسهما بالرياضة والمجاهدة قدرنا، وهذا ما أمر الله به وجعله شرط سعادتنا ونجاتنا.

والثاني أن معالجة الأخلاق الرديئة يجب أن يتم وفق نظام خاص يراعي السبق في الوجود ونسبة الممارسة. لأن أقدم القوى وجوداً وأكثرها ممارسة تكون أصعبها تغييراً ومعالجة. وبذلك يكون البدء بقوة الشهوة لأنها أقدم القوى وجوداً وأشدها تشبثاً والتصاقاً. ثم تليها قوة الحمية والغضب، ثم قوة الفكر لأنها آخر القوى وجوداً.

---

(١١٥) الغزالي، **الرسالة اللدنية (القصور العوالي)**، ص ١١٢ ـ ١٢١.

(١١٦) الغزالي، الإحياء، جـ١، ص ٤٨. **ميزان العمل**، ص ١٢٦.

(١١٧) الغزالي، **ميزان العمل**، ص ٢٤.

المبدأ الثاني: مراعاة الاستعدادات والفروق الفردية:

يدعو الغزالي إلى مراعاة هذا المبدأ في تطهير النفس، وتعليم العلوم، والأساليب المستعملة في التعليم، فالناس يتفاوتون في قابليتهم نحو تطهير النفس من الأخلاق السيئة والتحلي بالحسنة. وهم في ذلك على (أربع مراتب: الأولى، هو الإنسان الذي لا يعرف الحق من الباطل، والجميل من القبيح. فيبقى خالياً من الاعتقاد، وخالياً أيضاً من تقوية شهواته باتباع اللذات. فهذا أقبل الأقسام للعلاج فلا يحتاج إلا إلى تعليم مرشد، وإلى باعث في نفسه يحمله على الاتباع فيحسن خلقه في أقرب وقت. والثانية أن يكون قد عرف القبيح ولكنه لم يتعود العمل الصالح، بل زين له شر عله يتعاطاه انقياداً لشهواته، وإعراضاً عن صواب رأيه، فأمره أصعب من الأول إذ تضاعفت علته. فعليه وظيفتان: إحداهما قلع ما رسخ فيه من كثرة العود للفساد. والأخرى صرف النفس إلى ضده. وعلى الجملة هو محل قبول التربية إن انتهض لها عن جد كامل. والثالثة أن يعتقد الأخلاق القبيحة أنها الواجبة المستحسنة، وأنها حق وجميل، ثم تربى عليها فهذا يكاد يمتنع معالجته ولن يرجى صلاحه إلا على الندور، إذ تضاعفت عليه أسباب الضلال. والرابعة أن يكون وقوع نشوئه على الاعتقاد الفاسد وتربيته على العمل به يرى فضله في كثرة الشر واستهلاك النفوس ويتباهى به، ويظن أن ذلك يرفع من قدره، وهذا أصعب المراتب وفي مثله قيل: من التعذيب تهذيب الذئب ليتأدب، وغسل المسح ليبيض. فالأول من هؤلاء يقال له جاهل. والثاني: جاهل وضال. والثالث جاهل وضال وفاسق. والرابع جاهل وضال وفاسق وشرير)[١١٨].

أما مراعاة الاستعداد في تعليم العلوم، فالواجب أن يراعي المعلم مستوى الفهم عند الطالب فلا يرقيه (إلى الدقيق من الجلي، وإلى الخفي من الظاهر هجوماً وفي أول رتبة)، وإلى هذا يشير قوله ﷺ: «ما أحد يحدث قوماً حديثاً لا تبلغه عقولهم إلا كان ذلك فتنة على بعضهم».

---

(١١٨) الغزالي، ميزان العمل، ص ٦٣ - ٦٤.

ومن الناس من يقف استعداده عند استظهار النصوص ويعجز عن استيعاب المعاني، ومثل هذا لا يجوز إشغاله بالدراسة والبحث وإنما يوجه لتعلم (الصناعة التي بها تعمر الخلق وينتفع الخلق) لذلك يجب إشاد المتعلم إلى التخصص الذي يناسبه وبالمستوى الذي يتناسب مع قدراته وطاقته(١١٩). وبذلك يكون الغزالي قد انتبه إلى ضرورة الكشف عن ميول المتعلم وتوجيهه فيما يناسب ميوله مع طاقته واستعداده.

ولا تقتصر مراعاة مستوى المتعلم عند ما يقدم له من خبرات وإنما في الإجابات عن الأسئلة التي يطرحها فإذا كان متوسط الفهم جاءت الإجابة بمستواه بحيث لا يتضمن ما لا يستطيع له فهماً(١٢٠).

كذلك تراعى هذه الاستعدادات والفروق الفردية في الأساليب المستعملة في التعليم استناداً لما ورد في الآية الكريمة: ﴿ ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة، وجادلهم بالتي هي حسن ﴾. فالحكمة تستعمل مع قوم، والموعظة مع قوم، والمجادلة مع قوم. وإذا استعملت الحكمة مع أهل الموعظة أضرت بهم كما تضر بالطفل الرضيع التغذية بلحم الطير. وإذا استعملت المجادلة مع أهل الحكمة اشمأزوا منها كما يشمئز طبع الرجل القوي من الارتضاع بلبن الآدمي. وإذا استعمل الجدال مع أهل الجدال بأسلوب يخالف الأسلوب الأحسن الذي أشار إليه القرآن الكريم، كان كمن غذى البدوي بخبز القمح وهو لم يألف إلا التمر، أو القروي بالتمر وهو لم يألف إلا الخبز(١٢١).

المبدأ الثالث: التدرج في التعلم والتعليم:

ويكون هذا التدرج على أشكال. ففي البداية يدرس المتعلم الموضوعات التي تمثل آراء أستاذه أو التي يختارها الأستاذ(١٢٢) ويبتعد عن

---

(١١٩) الغزالي، ميزان العمل، ص ١٤٣ ـ ١٤٥.
(١٢٠) الغزالي، أيها الولد، ص ٤٠.
(١٢١) الغزالي، (القسطاس المستقيم)، القصور العوالي، ص ١٠ ـ ١٢.
(١٢٢) الغزالي، ميزان العمل، ص ١٢٦.

الخوض في مواضيع الاختلاف سواء في علوم الدنيا أو الآخرة[١٢٣]. ثم يدرس كافة العلوم دراسة عامة هدفها تكوين ثقافة عامة عن أهداف كل علم ومقصده وطريقته، فإن ساعدته الظروف طلب التخصص في قسم منها.

ويجب مراعاة الترتيب في دراسة العلوم فيبدأ بالمهم فالأهم ولا يخوض في علم حتى يستوفي العلم الذي قبله (فإن العلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً، وبعضها طريق إلى البعض، والموفق مراعي ذلك التدريب والتدريج)[١٢٤].

المبدأ الرابع: الثواب والعقاب:

يجوز معاقبة المتعلم دون إسراف في الضرب[١٢٥] أو صراحة في التأنيب، لأن ذلك يشجع المتعلم على ممارسة الخطأ الذي ينهى عنه، ويغريه بالتعرف على ما نهي عنه[١٢٦].

المبدأ الخامس: التشويق:

يجب الأخذ بأسباب التشويق لما فيه من فائدة للمتعلم كأن يشجع الطفل بالحصول على اللعب المختلفة والجوائز. ويشجع الشاب بما سيحصل عليه مستقبلاً من المراتب العالية وحسن الذكر. وعلى المعلم أن يستعمل هذه الوسائل كمصيدة تستدرج المتعلم لبذل الجهد فإذا تمكن من التعلم صرفه أولاً بأول عن الأغراض الدنيوية ووجهه إلى السعادة الأخروية[١٢٧].

المبدأ السادس: صحبة المعلم والحضور المدرسي:

شدد الغزالي على صحبة المتعلم للمعلم لعدة أسباب: أولاها أن التعلم على المعلم أضمن وأفضل حتى في القدر البسيط من العلم، لأن

---

(١٢٣) الغزالي، الإحياء، جـ١، ص ٤٨. ميزان العمل، ص ١٢٩.
(١٢٤) الغزالي، الإحياء، جـ١، ص ٥٢. ميزان العمل، نفس الصفحة.
(١٢٥) الغزالي، الأدب في الدين، ص ١١٠.
(١٢٦) الغزالي، ميزان العمل، ص ١٤٢.
(١٢٧) الغزالي، ميزان العمل، ص ١٤٢.

الأستاذ فاتح ومسهل والتحصيل معه أسهل وأروح[١٢٨]. وثانيها أن العلم مرب يخرج الاتجاهات السيئة التي اكتسبها الطالب من بيئته الأولى ويحل محلها أخلاقاً حسنة[١٢٩]. وكثير من ألوان التعلم تتم بالقدوة والصحبة وخاصة في مرحلة الطفولة. لذلك يتوجب على معلم الصبيان أن (يبدأ بعلاج نفسه، فإن أعينهم إليه ناظرة، وآذانهم إليه مصغية، فما استحسنه فهو عندهم الحسن، وما استقبحه فهو عندهم القبيح)[١٣٠]. وثالثهما أن الطالب لا يقتصر على تعلم المعرفة التي تقدم له وإنما يتعلم أسلوب المعلم في التفكير والمعالجة والبحث، ويتأثر بمواقفه واتجاهاته. وهو في تلقي المعلومات يستعمل أكثر من أداة، فبالبصر يدرك العمل، وبالبصيرة يدرك العلم، وعلى ذلك فلتكن عناية المعلم بتزكية حاله أكثر منه بتحسين علمه ونشره[١٣١].

المبدأ السابع: الممارسة والتطبيق والتكرار:

الممارسة سبيل التعلم لأن الأمر في التعلم كالأمر في سائر الصناعات. فلو أراد أن يتعلم الكتابة فسبيله أن يتعاطى ما يتعاطاه الكاتب الحاذق وهو التدرب على الخط الحسن حتى يصير له ملكة راسخة ويصير الحذق فيه صفة نفسانية فيصدر عنه بالطبع ما كان يتكلفه ابتداء بالصنع، كذلك الأمر لمن أراد تعلم الفقه. ولكن يشترط استمرار التكرار حتى لا تأنس النفس الكسل وتهجر التحصيل[١٣٢].

ولا بد أن يطبق الطالب ما يتعلمه لأن العلم بلا عمل جنون، والعمل بغير علم لا يكون[١٣٣].

---

(١٢٨) الغزالي، **منهاج العابدين**، ص ٢٣.
(١٢٩) الغزالي، **أيها الولد**، ص ٣٣.
(١٣٠) الغزالي، **الأدب في الدين**، ص ١١٠.
(١٣١) الغزالي، **ميزان العمل**، ص ١٤٥ ـ ١٤٦.
(١٣٢) الغزالي، **ميزان العمل**، ص ٦٦ ـ ٦٧.
(١٣٣) الغزالي، **ميزان العمل**، ص ١٦ ـ ٢٣.

المبدأ الثامن: التفرغ:

وآخر هذه المبادىء هو تفرغ المتعلم للدراسة وتقليل علائقه من الأشغال الدنيوية والابتعاد عن الأهل والوطن والولد[١٣٤].

٤ ـ الانفتاح والتفاعل والتطور:

دعا الغزالي إلى الانفتاح على العلوم مهما كانت موضوعاتها. فالعلم شريف بذاته من غير نظر إلى جهة المعلوم حتى علم السحر هو شريف بذاته وإن كان باطلاً لأن العلم ضد الجهل، والجهل من لوازم الظلمة، والظلمة من حيز السكون، والسكون قريب من العدم. ويقع الباطل والضلالة من هذا القسم. فالجهل إذن حكمه حكم العدم، والعلم حكمه حكم الوجود. والوجود خير من العدم[١٣٥].

ولذلك يجب تقبل الاختلاف في الرأي. وتعدد الآراء في موضوع من الموضوعات ليس حجة لتحكم على فساده. وإلى ذلك يشير الغزالي بقوله: (وينبغي أن لا تحكم على علم بالفساد لوقوع الاختلاف بين أصحابه فيه ولا بخطأ واحد أو آحاد فيه بمخالفتهم موجب العلم بالعمل، فيرى جماعة تركوا النظر في العقليات والفقهيات متعللين فيها بأنه لو كان لها أصل لأدركها أربابها)[١٣٦].

واستنكر الغزالي التقليد والجمود، لأن التقليد نتيجة لضعف العقل وقلة البصيرة. والذين يدعون إلى التقليد بحجة أن التعمق في البحث والاطلاع على العلوم والعقائد الأخرى أدى إلى الانحراف عن العقيدة، يخطئون في تفسيرهم هذا، لأن السبب في انحراف المنحرفين ليس الانفتاح والاطلاع وإنما سببه فساد الاتجاه، فمن (تغلغل من الفلاسفة وغلاة المعتزلة في تصرف العقل حتى صادموا به قواطع الشرع ما أوتوا بـه إلا من خبث

---

(١٣٤) الغزالي، الأدب في الدين، ص ١١٠، ميزان العمل، ص ١٢٦.

(١٣٥) الغزالي، الرسالة اللدنية، ص ٦٩.

(١٣٦) الغزالي، ميزان العمل، ص ١٣٠ ـ ١٣١.

الضمائر). وحين نقيم موقف المقلدين أو الخارجين عن الشرع نجد أن السبب هو (ميل أولئك إلى التفريط، وميل هؤلاء إلى الإفراط وكلاهما بعيد عن الحزم والاحتياط)[١٣٧].

والدعوة للانفتاح والتطور، ومحاربة الجمود والتقليد مبعثهما عند الغزالي سببان: الأول: إيمانه بأن أمام الإنسان آفاقاً علمية لم يطرقها، وعلوماً لا نهاية لها لم يعرفها، وعلوماً عرفها الماضون ثم تعرضت للضياع والفناء. ولقد أشار إلى ذلك فقال:

(بل أقول ظهر لنا بالبصيرة الواضحة التي لا يتمارى فيها أن في الإمكان والقوة أصنافاً من العلوم بعد لم تخرج إلى الوجود. وإن كان في قوة الآدمي الوصول إليها، وعلوم كانت قد خرجت إلى الوجود واندرست الآن فلن يوجد في هذه الأعصار من يعرفها).

والسبب الثاني إيمانه أن كل اكتشاف لجديد من العلوم سيؤدي إلى عمق الإيمان ورسوخ في الإسلام، فإذا كانت العلوم الدينية تؤدي إلى معرفة الله ومعرفة صفاته، فإن العلوم الطبيعية تكشف عن أفعاله تعالى في الوجود. ويقدم الغزالي أمثلة لذلك فيقول:

(مثلاً الشفاء والمرض كما قال الله تعالى حكاية عن إبراهيم ﴿وإذا مرضت فهو يشفين﴾. وهذا الفعل الواحد لا يعرفه إلا من عرف الطب بكماله. إذ لا معنى للطب إلا معرفة المرض بكماله وعلاماته، ومعرفة الشفاء وأسبابه. ومن أفعاله تقدير الشمس والقمر بحسبان. وقد قال الله تعالى: ﴿ والشمس والقمر بحسبان ﴾ وقال: ﴿ وقدرناه منازل لتعلموا عدد السنين والحساب ﴾، وقال: ﴿ وخسف القمر وجمع الشمس والقمر ﴾ وقال: ﴿ يولج الليل في النهار ويولج النهار في الليل ﴾ وقال: ﴿ والشمس تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم ﴾ ولا يعرف حقيقة سير الشمس والقمر بحسبان. وخسوفها وولوج الليل في النهار، وكيفية تكور أحدهما على

---

(١٣٧) الغزالي، **الاقتصاد في الاعتقاد**، ص ٦٩.

الآخر، إلا أن من عرف هيئآت تركيب السموات والأرض، وهو علم برأسه.

ولا يعرف كمال معنى قوله: ﴿ يا أيها الإنسان ما غرك بربك الكريم الذي خلقك فسواك فعدلك، في أي صورة ما شاء ركبك ﴾، إلا من عرف تشريح الأعضاء من الإنسان ظاهراً وباطناً، وعددها وأنواعها وحكمتها ومنافعها...

وكذلك لا يعرف كمال معنى قوله: ﴿ سويته ونفخت فيه من روحي ﴾ ما لم يعلم التسوية والنفخ والروح.

ويخلص الغزالي من ذلك كله إلى القول إن القرآن الكريم يدل على موضوعات العلوم غير الدينية ثم يترك للعقل الإنساني أن يبحث في تفاصيلها ويتوسع في ميادينها التي لا تنتهي:

(ولو ذهبت أفصل ما تدل عليه آيات القرآن من تفاصيل الأفعال لطال، ولا تمكن الإشارة إلا إلى مجامعها. وقد أشرنا إليه حيث ذكرنا أن من جملة معرفة الله تعالى معرفة أفعاله. فتلك الجملة تشتمل على هذه التفاصيل. وكذلك كل قسم أجملناه لو شعب لانشعب إلى تفاصيل كثيرة. فتفكر في القرآن والتمس غرائبه لتصادف فيه مجامع علم الأولين والآخرين، وجملة أوائله. وإنما التفكر فيه للتوصل من جملته إلى تفصيله وهو البحر الذي لا شاطىء له)[١٣٨]

وحذر الغزالي من دعوة معاصريه من الفقهاء والمحدثين إلى الوقوف عند ظاهر النص (فقال بالحكم بالنص عند وجود النص، والاجتهاد عند عدمه) إذ لا يمكن أن نقف عند ظاهر النص لأن (النصوص المتناهية لا تستوعب الوقائع غير المتناهية)[١٣٩]. وهذا موقف متزن من التراث لا يؤدي إلى التحجير على الفكر ولا يقود إلى الانفلات من العقائد والقيم.

ونهى الغزالي عن التعصب للتخصصات، وانتقد ما يقوم به معلمو

---

(١٣٨) الغزالي، جواهر القران، ص ٢٨ - ٣٠.
(١٣٩) الغزالي، المنقذ من الضلال، ص ٣٧.

اللغة من تهوين الفقه وزجر طلابهم عنه أو ما يقوم به الفقهاء من تهوين للعلوم العقلية وزجر طلابهم عنها. ودعا إلى تنبيه الطلاب إلى قيمة العلوم جملة ليستكملوا دراستها بعد الانتهاء من علم معين مع مراعاة التدريج(١٤٠).

ولكن الغزالي لا يدعو إلى فتح الأبواب والنوافذ الثقافية على مصاريعها وإنما يقرر قاعدة خاصة للتفاعل مع الاتجاهات والأفكار الأخرى. فما دام المتعلم بسيطاً في معرفته، وما دام لم يحط بالأصول والفروع فيجب منعه من التفاعل مع أصحاب الأفكار الأخرى. أما حين يقوى فهمه ويتعمق علمه فالأنسب له أن يخالط المخالفين في الرأي والمعتقد والاشتغال بتفنيد آرائهم ومعتقداتهم لأن التفاعل منزلة الأقوياء والعزلة منزلة الضعفاء(١٤١).

وبهذه القاعدة يمكننا أن نفسر موقف الغزالي من علوم غير المسلمين. فهو يرى أن مؤلفات من خالف المسلمين في عقيدتهم ودينهم تكون ممزوجة بالحق والباطل، فإذا درسها دارس لم يعد الإعداد الكافي، وأعجب بما فيها من حق، فسيكون هذا الإعجاب سبيلاً إلى تقبل الخطأ الذي يرافق الصواب. ويضرب مثلاً لذلك برسائل إخوان الصفا التي تشتمل على الحكم النبوية والمأثورات الصوفية إلى جانب ما هو خطر على العقيدة. ومثلها آثار الفلاسفة الإسلاميين التي تشتمل على علوم حسنة كالرياضيات والحساب والهندسة إلى جانب عقائد وآراء مخالفة للأصول الإسلامية. فمثل هذا يجب أن لا يسمح بمطالعتها إلا لـ (العالم الراسخ)، وزجر ما عداه عنها لما فيها من الخطر(١٤٢).

ولا يعني ذلك إنكار العلوم المخالفة، فإنكارها يسيء إلى الدين(١٤٣) كما أن إنكارها وتقبيحها لطالب العلوم الدينية يجعل منه إنساناً ضيق الأفق،

---

(١٤٠) الغزالي، ميزان العمل، ص ١٤٣.
(١٤١) الغزالي، الإحياء، جـ ١، ص ٥١، ميزان العمل، ص ١٢٩.
(١٤٢) الغزالي، المنقذ من الضلال، ص ٣٢.
(١٤٣) الغزالي، المنقذ من الضلال، ص ٢١.

والدين إنما جاء لمعالجة مشكلات الحياة ومن لا يفهم الحياة بقبحها وجمالها لا يمكن أن يساهم بحل مشكلاتها[١٤٤].

وخلاصة رأي الغزالي في هذا المجال أن لا تفتح الأمة أبوابها للثقافات المختلفة ولا تغلقها أمامها. وإنما تعد لذلك موانىء ثقافية عمادها فئات من المتخصصين الذين يدرسون الجديد ويؤقلمونه ثم يسربونه إلى مجتمعهم مصبوغاً بروحه، ملوناً بقيمه. وبذلك يطرح فكرة جديدة في التربية وهي أن يتم التفاعل بين المتخصصين، أما الناشئة في العلم فمن الخطر إرسالهم للدراسة في البيئات التي تخالف في المعتقد والقيم.

٦ ـ آداب العالم والمتعلم:

بحث الغزالي في آداب العالم والمتعلم وهو في هذا البحث إنما قرر ما تعارف عليه علماء التربية المسلمين من حيث التزام العمل والتواضع والأخلاق والموضوعية والانفتاح[١٤٥] والترفع عن المادة وطلب الأجر لأن طلبهما إهانة للعلم وضياع للمعلمين[١٤٦].

أما المتعلم فقد أوجب عليه أخلاقاً تدور حول احترام المعلم والتحلي بالفضائل الإسلامية[١٤٧].

* * *

(١٤٤) الغزالي، **المنقذ من الضلال**، ص ٢٥.
(١٤٥) الغزالي، **الأدب في الدين**، ص ١٠٩.
(١٤٦) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، جـ ١، ص ٥٦.
(١٤٧) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، جـ ١، ص ٤٨.

الفصل السادس

النظرية التربوية الإسلامية
خلال القرنين السادس والسابع الهجريين

لم تستطع جهود الأشاعرة الثلاثة التي استعرضناها في الفصل السابق أن تخترق جدران التفكير الجزئي وحواجز التقليد المذهبي التي عاصرتها، بل إن ثمار هذه الجهود لم تسلم من آثار السلبيات المذكورة. وكان من نتيجة ذلك كله توقف مفهوم النظرية التربوية خلال القرنين السادس والسابع الهجريين عن الاستجابة لحاجات المجتمع وظروف التطور. وللوقوف على تفاصيل ذلك لا بد من النظر في العوامل التي أدت إليه والمظاهر التي انتهت إليها.

العوامل التي أدت إلى ركود المفهوم التربوي:

أ ـ انتشار التعصب المذهبي وتقرير التقليد:

لم تجد النظرية التربوية التي برزت بعض تفاصيلها على يد الغزالي اهتماماً من عقول المعاصرين أو من تلاهم. فبدل أن ينتبهوا إلى التكامل في التخصصات التي أبرزها الغزالي وبدل أن يمضوا قدماً لإبراز وتفصيل الدوائر الأخرى التي حددتها المبادىء القرآنية والسنة النبوية، اعتمد كل مذهب

الجزء الذي يناسب تصوراته. فالفقهاء أخذوا الأصول التي حددها الغزالي، وعلماء الكلام أخذوا ما يناسبهم، أما الصوفية فقد اقتطعوا بحوثه في التزكية وطبقوها وكان من ثمار هذه التطبيقات ظهور الطرق القادرية والسهروردية والرفاعية. وهكذا استخدمت بحوث الغزالي في تعزيز التصورات المذهبية بدل أن يهتدى بها لهدم الحواجز القائمة بين المذاهب والفرق السنية.

وكان من نتيجة ذلك انتشار التعصب المذهبي بين الجماعات والمذاهب وصارت الدروس تلقى، والمؤلفات تكتب، نصرة للمذاهب المتبعة وتنفيذاً للمخالفة، وكثيراً ما انتهت هذه الخصومات الجدلية إلى فتن ومناوشات.

والمؤرخون الذين عاشوا تلك الفترة وشاهدوها من أمثال ابن الجوزي الحنبلي، وابن عساكر الشافعي الأشعري، وسبط ابن الجوزي الحنفي، ملؤوا كتبهم بأحداث التعصب المذهبي، كما عكسوا مواقف المذاهب التي ينتمون إليها فيما يذكرونه من أحداث، وما يقررونه من آراء.

ولقد قدم لنا ابن جبير صوراً غريبة مما شاهده في رحلته آنذاك. فذكر أن أتباع كل مذهب كانوا يؤدون صلاتهم في المسجد الحرام منفردين عن غيرهم من المذاهب الأخرى[١]. وأن أنصار كل مذهب كانوا يحرمون للحج من مكان يختلف عن المكان الذي يحرم منه أتباع المذهب الآخر[٢]. وبعد أن طوف في أرجاء المشرق، وزار مؤسسات العلم والتدريس في بغداد ودمشق والقاهرة وغيرها وقارن ذلك بمجتمع دولة المرابطين في المغرب خلص إلى القول التالي:

(وليتحقق المتحقق ويعتقد الصحيح الاعتقاد أنه لا إسلام إلا ببلاد المغرب، لأنهم على جادة واضحة، وما سوى ذلك مما بهذه الجهات المشرقية فأهواء وبدع، وفرق ضالة وشيع، إلا من عصم الله عز وجل من

---

(١) ابن جبير، **الرحلة**، (بيروت: دار صادر ودار بيروت، ١٣٧٩ - ١٩٥٩)، ص ٧٨ - ١٢٢.
(٢) ابن جبير، **نفس المصدر**، ٩٠.

أهلها)[٣]. ولئن تميز مجتمع المرابطين في المغرب العربي على مجتمعات المشرق في الاعتقاد والأخلاق ـ كما يقول ابن جبير ـ فإن ذلك المجتمع لم ينج من التعصب المذهبي بسبب سيطرة الفقهاء المالكية الذين لم يفضلوا فقهاء المذاهب الأخرى في تصوراتهم التربوية.

ولقد وجه هذا التعصب المذهبي مؤسسات التعليم التي انتشرت في تلك الفترة. فانقسمت إلى مدارس للشافعية، وأخرى للحنفية، وأخرى للمالكية، وأخرى للحنابلة، واستقلت الأربطة والزوايا. وراح كل فريق منها يحدد للمنهاج التربوي تصوراً جزئياً لا يخرج عن حدود الإطار المذهبي الذي حصر نفسه فيه، بل إن هذه الظاهرة حدثت أحياناً في المدرسة الواحدة كما حدث في المدرسة المستنصرية التي أنشأها الخليفة المستنصر عام ٦٣١ هـ حيث قسمت بين المذاهب الأربعة واختص كل مذهب بناحية منها[٤].

ولقد رافق هذا التعصب المذهبي تعزيز للتقليد الجامد إذ صار كل لون من ألوان التفكير الذي يخرج عن إطار المذهب ينسب إلى الاعتزال[٥] واشتد الهجوم على علم الكلام واعتبر خطأ من نفروا من التقليد[٦]. أضف إلى ذلك الحملة التي شنها المحدثون على من تخطى نصوص الحديث إلى الرأي والتأويل[٧].

ب ـ سيطرة الدولة على التعليم:

كان من نتائج ضعف الفكر الإسلامي وانتشار التعصب المذهبي وتقرير التقليد أن ضعفت مكانة العلماء والمفكرين، ومضى العهد الذي كان الحكام الأقوياء من أمثال نظام الملك يسترشدون بآرائهم وعلومهم، وترتب على ذلك

---

(٣) ابن جبير، **المصدر السابق**، ص ٥٥ـ ٥٦.
(٤) ابن الفوطي، **المصدر السابق**، ص ٥٣ ـ ٥٨.
(٥) ابن الجوزي، **المنتظم**، جـ ١٠، ص ١٢٨.
(٦) ابن الجوزي، **نقد العلم والعلماء**، ص ٨٠ ـ ٨٥.
(٧) القاضي عياض، **المصدر السابق**، ص ٦ ـ ٣٠.

أن تبدلت السياسة التعليمية التي اعتمدتها السلطة القائمة في بغداد منذ أيام نظام الملك والتي قامت على التعاون مع الأشاعرة وعلى توفير مؤسسات التعليم ولوازمه، ثم ترك الحرية للقائمين عليه ليخططوا مناهجه وأساليبه طبقاً لما تقتضيه الضرورة وتستدعيه الأهداف التعليمية المعتمدة.

وبدل ذلك اعتمد خلفاء نظام الملك سياسة جديدة هدفها استغلال المؤسسات التعليمية والدينية لتأمين الولاء الروحي للخلافة وفرض هيبة الحاكمين. ففي الوقت الذي استمروا في رعاية المدارس والأربطة والزوايا وتعيين مدرسيها وشيوخها، كانوا ينزلون العقوبات بالعاملين فيها ويعزلونهم عن العمل، إذا خرجوا عن أوامر السلطة أو جاؤوا بما لا ترضى عنه[٨].

كذلك لم تعد الدولة تلتزم منطلق الأشاعرة الفكري، وإن ظلت من الناحية الرسمية تتبنى المؤسسات التعليمية التي يشرفون عليها. وإنما لجأت إلى الموازنة بين مذاهب السنة والاستفادة منها كلها في تحقيق هدفها الذي ذكرناه، فإذا عجزت عن ذلك مالأت الكفة الراجحة كما حدث عامي **٥٢١** هـ و**٥٣٨** هـ، عندما استجابت لضغط الحنابلة وأخرجت أبا الفتح الإسفرائيني أبرز شيوخ الأشاعرة الشافعية من بغداد[٩]. بل إنها في المرة الثانية سمحت لخصوم الأشاعرة أن يشتموا الأشعري وتلاميذه في المساجد والمجالس[١٠].

ولم يقف تدخل الدولة عند نظم التعليم بل تعداه في بعض الحالات إلى تقرير المنهاج الدراسي وتشكيله. ففي عام **٦٤٥** هـ أحضر مدرسو المستنصرية إلى دار الوزير وطلب إليهم أن لا يدرسوا شيئاً من تصانيفهم بل يلزموا ما انحدر إليهم من كلام المشايخ تأدباً وتبركاً بهم. فوافق على ذلك جمال الدين عبد الرحمن بن الجوزي مدرس الحنابلة، وسراج الدين عبدالله الشرمساحي مدرس المالكية، أما مدرس الشافعية شهاب الدين الزنجاني، وعبد الرحمن اللمغاني مدرس الحنفية فقد اعترضا قائلين: (إن المشايخ

---

(٨) ابن الجوزي، **المنتظم**، جـ ١٠، ص ١١، ١٤٢، ٢٠٣.

(٩) ابن الجوزي، **نفس المصدر**، جـ ١٠، ص ٦، ١٠٨.

(١٠) ابن الجوزي، **المصدر السابق**، جـ ١٠، ص ١٠٦.

كانوا رجالاً ونحن رجال). ولكن الخليفة ألزمهم بالتزام التراث واحترام المشايخ، فأجابوه بالسمع والطاعة(١١).

وكان لهذه السياسة آثارها على التعليم ومؤسساته. فالمدرسون صاروا مجرد موظفين يؤدون أعمالهم بتوجيه من أوامر الحاكمين ورغباتهم، ويتنافسون للتقرب منهم ونيل مودتهم(١٢). كذلك تسربت الفوضى إلى المدارس ونظمها. ويذكر ابن الجوزي - وهو مؤرخ معاصر - بعض الحوادث التي تنسب إلى طلبة النظامية شرب المسكرات، وشيوع النعرات الإقليمية بين العراقيين والأعاجم وقيامهم بالشغب والفوضى من أجل العطاء والمكاسب المادية، مما أدى إلى تدخل الشرطة وحبس عدد من الطلاب وإهانة نفر من المدرسين منهم أبو النجيب السهروردي المشهور(١٣).

كذلك ساءت أخلاق الكثير من العاملين في التعليم بسبب من دخل في المهنة ممن يهوى الجاه ويطلب الدنيا(١٤). وبرز من خرج عما ألفه المعلمون من آداب فصار يذهب إلى بيوت المتعلمين، وتباهى بكثرة المترددين عليه من طلاب يكره أن يقصدوا غيره من المعلمين. وقد استدل النووي بذلك على جهل هذا النفر من المعلمين وفساد نواياهم(١٥).

وفي القرن السادس نشأ في الشام امتداد لدولة السلاجقة وهي دولة آل زنكي التي وضع السلطان نور الدين دعائمها. ولقد مرت الحياة التعليمية فيها بنفس الظروف التي مرت بها عند سلاجقة العراق. فقد بدأ نور الدين خطته باستقدام مشاهير الفقهاء والعلماء والصوفية، وبناء المدارس والربط والزوايا لتثبيت دعائم السنة والقضاء على آثار الفاطميين في ميادين العقيدة والعبادة

---

(١١) ابن الفوطي، **المصدر السابق**، ص ١٢٦ - ١٢٧.

(١٢) ابن الجوزي، **المنتظم**، جـ ١، ص ١٢٠، ٢٥٣.

(١٣) ابن الجوزي، **المصدر السابق**، جـ ١٠، ص ١٤٦.

(١٤) القاضي عياض، **المصدر السابق**، ص ٥٨ - ٥٩.

(١٥) النووي، **التبيان في آداب حملة القرآن**، الطبعة الأولى (القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٩ - ١٩٦٠)، ص ١٦ - ٢٠.

والاجتماع. ولقد أوجز سياسته في هذا المجال بقوله: (ما أردنا ببناء المدارس إلا نشر العلم ودحض البدع وإظهار الدين)[16].

وعلق أبو شامة على ما أنجزه نور الدين في الشام فقال: (إن بلاد الشام كانت خالية من العلم وأهله، وفي زمانه صارت مقر العلماء والفقهاء والصوفية لصرف همته إلى بناء المدارس والربط وترتيب أمورهم)[17].

على أن ظروف بلاد الشام أضافت عاملاً جديداً أثر في توجيه التعليم ومناهجه وسار به إلى النهاية التي انتهى إليها عند سلاجقة العراق. فقد قدر لنور الدين أن يجابه الخطر الصليبي ويناجزه، ولذا كان التعليم عنده لوناً من ألوان التوجيه المعنوي الذي يثير في الأمة روح التضحية والجهاد. وهذا أمر توفره علوم الدين وآثار السلف المجاهد أكثر من الخوض في مسائل العقل وتعدد الخلافات والآراء. وعندما آل الأمر إلى صلاح الدين سار نفس المسيرة وتبنى نفس الأهداف. ويصف ابن شداد قاضي عسكر صلاح الدين اتجاه صلاح الدين هذا فيقول: (وكان الرجل إذا أراد أن يتقرب إليه يحثه على الجهاد، أو يذكر شيئاً من أخبار الجهاد. وقد ألف له كتب عدة في الجهاد، وأنا ممن جمع له فيه كتاباً جمعت فيه آدابه وكل آية وردت فيه، وكل حديث روي فيه، وشرحت غريبها، وكان رحمه الله كثيراً ما يطالعه حتى أخذه منه ولده الملك الأفضل)[18] وهذه ظروف جعلت الفقهاء والمحدثين والوعاظ والصوفيين أكثر ملائمة لتوجيه التعليم والإرشاد لأنهم أكثر عناية بتراث السلف ومآثرهم، وأسفار انتصاراتهم التي تنمي روح التضحية وتقدم القدوة الحسنة.

وجاء فتح مصر ليعزز هذا الاتجاه، ففي عام ٥٦٤ هـ استطاع أسد الدين شيركوه وابن أخيه صلاح الدين فتح مصر والسيطرة على زمام الأمور

---

(١٦) أبو شامة، **كتاب الروضتين**، جـ١، (القاهرة: مطبعة وادي النيل، ١٢٨٧ هـ) ص ١٣.

(١٧) أبو شامة، **نفس المصدر**، جـ١، ص ٩ ـ ١٠.

(١٨) ابن شداد، **النوادر السلطانية**، تحقيق جمال الدين الشيال، الطبعة الأولى (القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٤) ص ٢١.

فيها[١٩]. ثم لم يلبث صلاح الدين أن أنهى الخلافة الفاطمية عام ٥٦٧ هـ ومضى يخضع نظم التعليم ومؤسساته لمذاهب السنة، فابتنى مدرسة للشافعية، ومدرسة للمالكية، وأخرى للحنفية[٢٠] ولقد ذكر ابن جبير أنه رأى المدارس التي خصصت لأبناء الفقراء والأيتام، وأن الإشراف السلطاني قد امتد إلى كافة المساجد والمدارس[٢١].

ويبدو أن الآثار التي تركها الفاطميون في مصر والشام قد اقتضت مزيداً من التركيز على توجيه التعليم ونصرة السنة. فقد كان الشيعة أكثر من السنيين وكانت البلاد بمذاهبهم عامرة[٢٢].

وإذا كانت الظروف التي واجهها كل من نور الدين وصلاح الدين قد أثرت في توجيه التعليم بالشكل الذي عرضناه، فإن هذا الشكل لم يتبدل بعد ذهاب هذه الظروف، وإنما تحول إلى تقليد تعززه سلطة الحاكمين وتفرضه اتجاهات المقلدين. فعندما ولي الأشرف موسى بن العادل عام ٦٢٦ هـ أصدر أمراً إلى جميع المدارس بأن من درس غير التفسير والحديث والفقه، أو تعرض لكلام الفلاسفة نفيته. ثم عزل سيف الدين علي الآمدي من المدرسة العزيزية لأنه كان يعتبر شيخ المتكلمين في زمانه ولم يكن له نظير في الأصول وعلم الكلام[٢٣].

ومع أن المماليك لم يكونوا يهتمون بالدراسة والتعليم بسبب تكوينهم الخاص ونشأتهم العسكرية، إلا أن الإجراءات التي اتخذوها كانت تؤدي إلى تعزيز التعليم المذهبي وحصر المناهج في العلوم الدينية. فقد أصدر

---

(١٩) ابن تغري بردى، **النجوم الزاهرة**، جـ ٥ (القاهرة: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، بلا تاريخ)، ٣٨١ - ٣٨٢.

(٢٠) ابن تغري بردى، **نفس المصدر**، جـ ٥، ص ٣٨٥.

(٢١) ابن جبير، **المصدر السابق**، ص ٢٧.

(٢٢) ابن جبير، **نفس المصدر**، ص ٢٥٢.

(٢٣) النعيمي، **الدارس في تاريخ المدارس**، جـ ١، تحقيق جعفر الحسني (دمشق المجمع العلمي العربي، ١٣٦٧ - ١٩٤٨)، ص ٣٩٣.

الظاهر بيبرس أمراً باتباع المذاهب السنية الأربعة وتحريم ما عداها. كما أمر بألا تقبل شهادة أحد ولا يرشح لإحدى وظائف الخطابية أو الإمـامة أو التدريس (ما لم يكن مقلداً لأحد هذه المذاهب)[٢٤].

ونضيف لِما مرّ أثرَ المحتسبين الذين كانوا يشرفون فيما يشرفون على مؤسسات التربية وبرامجها. ويمكن النظر إلى تعليمات المحتسبين في هذه الفترة من زاويتين: الأولى أنها تشير إلى ما أصاب التصور التربوي من خلل وركود، والثانية أن ربط النظرية التربوية بأوامر وتعليمات لا تتطور ولا يقف وراءها مربون كبار قد أدى إلى ركود التصور التربوي وجموده. ويمكن أن نمثل لذلك بما كتبه عبد الرحمن الشيزري والذي عمل محتسباً في الدولة الأيوبية وهي تعليمات ظلت بعده لقـرون[٢٥]. ولقد أوجبت التعليمـات المذكورة تنظيماً معيناً للمنهاج يبدأ بتعلم الحروف وضبطها وشكلها، ثم تعلم سور القرآن الكريم القصار، ثم دراسة عقائـد السنة الشريفة، ثم أصـول الحساب، وما يستحسن من الرسائل والأشعار. ولقد منعت هذه التعليمات حفظ أشعار الشيعة، وتعليم الخط للبنات، لأن المرأة (التي تتعلم الخط مثل حية تسقى سماً)[٢٦].

مظاهر ركود المفاهيم التربوية:

أ ـ ضيق مفهوم المنهاج:

نشأت هذه الظاهرة نتيجة للحرص على الدراسات الدينية في فترة كثر فيها الخروج على روح الدين. وتبين مما ذكره ابن الجوزي أنها بدأت في ميدان اللغة والأدب، فقد اعتبر التخصص بهما دون معرفة العبـادات والتفسير

---

(٢٤) سعيد عاشور، **مصر في عهد دولة المماليك البحرية** (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩)، ص ١٨٥.

(٢٥) ابن بسام، **نهاية الرتبة في طلب الحسبة**، تحقيق حسام الدين السامرائي (بغداد: ١٩٦٨) ص ١٦١ ـ ١٦٣.

(٢٦) الشيزري، **نهاية الرتبة في طلب الحسبة**، تحقيق السيد الباز العريني (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٣٦٥ ـ ١٩٤٦) ص ١٠٣ ـ ١٠٤.

والحديث والفقه نوعاً من خداع إبليس، وتضييعاً للعمر، وخروجاً على المقصد. ولذلك يجب أن لا يتعدى الاشتغال بعلوم النحو إصلاح اللسان وتفسير القرآن الكريم والحديث الشريف[27]. ثم تدرجت هذه الفكرة إلى ميدان العلوم، ولدينا المثال الواضح في حرق مكتبة عبد السلام بن عبد الوهاب الجيلاني. فقد كان عبد السلام هذا فقيهاً يدرس مع أبيه في المدرسة القادرية ببغداد. وكان عالماً يشتغل بالعلوم الطبيعية ويؤلف فيها. وفي عام ٥٨٨ هـ كبست داره وأخرجت منها كتب الفلسفة والفلك والعلوم بحضور الفقهاء والعلماء والقضاة والأعيان وعلى رأسهم الوزير عبدالله بن يونس وابن الجوزي. ثم أضرمت نار عظيمة بعد صلاة الجمعة مباشرة، فوقف الناس على طبقاتهم، والكتب على سطح المسجد، ويروي أبو شامة وابن رجب أن الفقيه ابن المارستانية كان يمسك بغض الكتب ويقرأ فيها مخاطبة زحل، ثم يسأل عبد السلام لماذا كتبته؟ فيجيب لأرد على قائله ومن يعتقده. فيقول ابن المارستانية: العنوا من كتبها ومن يعتقدها ثم يلقيها في النار. ثم حكم بتفسيق عبد السلام وتجريده من طيلسان العلماء ومنعه من التدريس.

ولو تعدينا رواية أبي شامة وابن رجب ـ وكلاهما متشيع لابن الجوزي متحامل على عبد السلام ـ إلى رواية كاتب معاصر وهو القفطي، لوجدنا أن للقضية صورة أخرى. إذ يذكر القفطي أن عبد السلام أجاد العلوم الطبيعية واشتهر بهذا الشأن شهرة عظيمة، وأن منزلته علت عند الخليفة علواً أثار حسد خصومه فنسبوا له القول بأنه معطل واستعدوا عليه السلطان. ويضيف القفطي أن الحكيم السبتي الإسرائيلي حضر حادث الإحراق هذا وروى له ما شاهده فقال:

(كنت ببغداد يومئذ تاجراً فحضرت الحفل وسمعت كلام ابن المارستانية وشاهدت في يده كتاب ـ الهيئة ـ لابن الهيثم وهو يشير إلى الدائرة التي مثل بها الفلك وهو يقول: وهذه الداهية الدهياء والنازلة الصماء

(٢٧) ابن الجوزي، **نقد العلم والعلماء**، ص ١٢٣.

والمعصية العمياء. وبعد إتمام كلامه خرقها وألقاها في النار. قال: فاستدللت على جهله وتعصبه إذ لم يكن في الهيئة كفر. وإنما هي طريق الإيمان ومعرفة قدرة الله عز وجل فيما أحكمه ودبره)[٢٨].

ولو وقفت الحادثة عند ما نشب بين عبد السلام وبين ابن المارستانية وابن الجوزي لقلنا أن منافسات الطرفين في بلاط الخليفة هي التي جعلت خصوم عبد السلام ينسبونه إلى التنجيم ويتذرعون للإيقاع به. لكن الحادثة تمت بحضور الفقهاء والعلماء، كما أن مؤرخي السنة مثل سبط ابن الجوزي وأبي شامة، وابن رجب، والذهبي أيدوا خصوم عبد السلام في موقفهم وشايعوهم في اتجاهاتهم.

ولقد بحثنا في المصادر المعاصرة لوجدنا عالماً مشهوراً كالإمام النووي يعيب على ابن عبد البر أنه أفسد كتابه بما ضمنه من أخبار المؤرخين[٢٩]. ويقدم القاضي عياض صورة للمنهاج الذي أوجبه حين استشهد ببعض علماء الشاش الذي قال:

كل العلوم سوى القرآن زندقة　　إلا الحديث وإلا الفقه في الدين

والعلم متبع ما كان حدثنا　　وما سوى ذاك وسواس الشياطين[٣٠]

كذلك كان ابن الصلاح شيخ دار الحديث الأشرفية في دمشق والمتوفى عام ٦٤٣ هـ لا يمكن أحداً في دمشق من قراءة المنطق والفلسفة، وكانت الملوك تؤيده في ذلك[٣١].

ولقد ترتب على هذا المفهوم الضيق للمنهاج اضطراب التوازن بين العلوم الدينية والطبيعية، إذ اقتصرت المدارس القائمة على علوم الدين

---

(٢٨) ماجد عرسان الكيلاني، **المصدر السابق**، ص ٢٠٣ - ٢٠٤.

(٢٩) آدم متز، **الحضارة الإسلامية**، جـ ١، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة، الطبعة الثانية (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٣٦٦ - ١٩٤٧) ص ٢٧٢ نقلاً عن التقريب للنووي.

(٣٠) القاضي عياض، **المصدر السابق**، ص ٤١.

(٣١) النعيمي، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٢١.

واللغة ونظرت بارتياب إلى العلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية. وهذا موقف أثار اعتراض المتكلمين والأصوليين والعاملين في ميدان العلوم الطبيعية وأشهر من مثل موقفهم هذا فخر الدين الرازي المتوفى عام ٦٠٦هـ. فقد رد على القائلين بأن الاشتغال بعلم الكلام بدعة، فاستعرض أدلتهم التي استخرجوها من القرآن الكريم والحديث الشريف والإجماع وقول السلف والحكم، ثم فندها مبيناً أن النصوص لا تؤخذ بظواهرها بل لا بد من النظر في مضمونها ومرادها. وإذا نهى الرسول ﷺ عن الجدال، فمراده الجدال بالباطل، أما الجدال بالحق فهو مطلوب لأن الحقيقة لا تتضح إلا بالنظر والاستدلال والجواب[٣٢]. وليست العلوم الطبيعية منفصلة عن قضايا الإيمان والعقيدة فدراسة الطب تعمق الإيمان وترسخه، إذ التخلص من الأمراض مظهر من مظاهر الرحمة التي تضمنها قوله تعالى: ﴿الرحمن الرحيم﴾. ومثل الطب دراسة الأغذية والأدوية التي تستخرج من المعادن والنبات والحيوان. ففي هذه آيات على قدرة الله، والاشتغال بهذه العلوم إظهار لحكمة الله تعالى، فإذا اطلع الإنسان (على أمثال هذه المباحث عرف أن أقسام رحمة الله تعالى خارجة عن الضبط والإحصاء)[٣٣]. ومثلها دراسة طبقات الأرض وتضاريسها ودراسة النبات والحيوان والفلك والمناخ[٣٤].

ومن الطريف أنه في الوقت الذي كانت المدارس القائمة تصر على تعليم نصوص دينية معينة وتتعصب لمذاهب خاصة، كانت الجامعات الأوروبية قد بدأت في تعليم أحسن ما أنتجه البحث العلمي الإسلامي في عصور الإبداع والابتكار التي سبقت عصر الجمود[٣٥].

ويعلل الأستاذ محمد غنيمة قلة العناية بالعلم بعدم تيسر الأساتذة الذين يدرسونها[٣٦]. وهذا تعليل خاطىء، إذ لو كانت العلوم المذكورة متضمنة في

---

(٣٢) الرازي، المصدر السابق، جـ٢ ص ٢١٢ - ٢١٣.

(٣٣) المصدر السابق، جـ٢، ص ٤.

(٣٤) المصدر السابق، جـ٢، ص ٢١٨.

(٣٥) Nakosteen, op. cit, P. 42.

(٣٦) محمد غنيمة، المصدر السابق، ص ٦٥.

مفهوم المنهاج المقرر آنذاك، لما أعوز القائمين على المدارس استحضار المدرسين. لكن ذلك لم يحدث لأن المناهج كانت محدودة بالتصور المذهبي الذي وجه الحياة العلمية آنذاك.

ب ـ عدم الانفتاح ومنع التفاعل مع غير المسلمين:

لم يجز القائمون على التعليم التفاعل مع الآخرين من غير المسلمين. ويورد القفطي قصة حدثت مع علي الآمدي الذي مر ذكره، فلقد أراد الآمدي هذا أن يتوسع في علوم الأوائل على جماعة من نصارى الكرخ ويهودها، فجفاه الفقهاء وتحاموه ووقعوا في عقيدته حتى اضطروه إلى الهجرة إلى مصر عام **٥٩٢** هـ وظل فيها إلى أن توفي عام **٦٣١** هـ[٣٧].

جـ ـ ركود التصور التربوي كما يعكسه الزرنوجي المتوفى ٥٩١ هـ:

لعل الزرنوجي أبرز من يمثل واقع المفاهيم التربوية في فترة الركود المذكورة. ولقد أشار إليه حاجي خليفة بأنه حنفي من تلاميذ صاحب الهداية ـ أي الفرغاني ـ وأنه مصنف كتاب تعليم المتعلم وأنه نفيس جداً[٣٨]. ولقد نال الكتاب عناية الباحثين المحدثين، فقد ترجم إلى اللاتينية والإنجليزية، وعده الدكتور إبراهيم سلامة إلى جانب كتاب القابسي أهم كتابين في التربية الإسلامية[٣٩]. ووصفه الدكتور عبد الدايم بأنه كثير الفوائد جامع لآراء المربين المسلمين خاصة الغزالي[٤٠]. والواقع أن الكتاب عبارة عن كتيب بسيط يحتوي على معلومات الجيد منها نقول ومقتبسات عمن سلف، وما دون ذلك يعكس حالة الركود التي انتهى إليها مفهوم التربية في زمانه. فقد دعا إلى التزام التراث ودراسة (العتيق دون المحدثات) وشدد على ذلك بقوله:

---

(٣٧) القفطي، **المصدر السابق**، ص ١٦١.

(٣٨) حاجي خليفة، **كشف الظنون**، جـ ١، الطبعة الثالثة (طهران: المطبعة الإسلامية ١٣٨٧ ـ ١٩٤٧) ص ٤٢٥.

(٣٩) أحمد فؤاد الأهواني، **التربية في الإسلام** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٧) ص ٢٤٤.

(٤٠) عبدالله عبد الدايم، **تاريخ التربية**، الطبعة الثانية (دمشق ١٣٨٥ ـ ١٩٦٥) ص ٢١٥.

(عليكم بالعتيق وإياكم والمحدثات. وإياك أن تشتغل بهذا الجدل الذي ظهر بعد انقراض الأكابر من العلماء فإنه يبعد الطالب عن الفقه ويضيع العمر، ويورث الوحشة والعداوة، وهو من أشراط الساعة وارتفاع العلم والفقه)(٤١).

ولم تقف دعوته لالتزام تراث السلف عند حد وإنما مضت لتشمل الحبر الذي يكتب به، فقد حذر من الكتابة بالحبر الأحمر لأن الكتابة بالأحمر - كما يقول - صنيع الفلاسفة لا صنيع السلف.

والمنهاج الذي يقترحه يتناسب مع التصور المذكور. فهو ينقسم إلى قسمين: قسم إجباري يشتمل على العبادات والأخلاق والمعاملات. وقسم اختياري تتحدد أبعاده بمقدار صلته بالدين، كتعلم الفلك لمعرفة أوقات الصلاة، وتعلم الطب لأنه سبب من الأسباب(٤٢).

وعلى الزرنوجي اعتمد دودج حين عمم ما حصل في عصور الركود والتقليد على جميع العصور الإسلامية، فذكر أن المدارس الإسلامية إنما نشأت أصلاً لخدمة العلوم الدينية، وأنها إذا كانت قد أدخلت علوماً أخرى كالحساب والمنطق فإنما أرادت بالحساب تنظيم أوقات الصلاة، وبالمنطق الدفاع عن الدين(٤٣).

ولقد قدم الزرنوجي مفهوماً معيناً للتعلم خلط فيه الحقيقة بالخرافة والصواب بالخطأ. فقرر أن أقوى أسباب الحفظ: الجد والمواظبة وتقليل الغذاء وصلاة الليل، وقراءة القرآن الكريم، والسواك، وشرب العسل، وأكل الكندر مع السكر، وأكل إحدى وعشرين زبيبة حمراء كل يوم على الريق.

أما أسباب النسيان فذكر منها: المعاصي وكثرة الذنوب والهموم

---

(٤١) الزرنوجي، المصدر السابق، ص ١٢.

(٤٢) الزرنوجي، المصدر السابق، ص ٤ - ٧.

(٤٣) Bayard Dodge, **Muslim Education in Medieval Times,** (Washington: the Middle East Institute, 1962) P. 29.

والأحزان، وكثرة الأشغال والعلائق وكل ما يزيد في البلغم. وأضاف لها أكل الكزبرة والرطبة، وأكل التفاح الحامض، والنظر إلى المصلوب، وقراءة لوح القبور، والمرور بين قطار الجمال، وإلقاء القمل الحي على الأرض والحجامة على نقرة القفا(٤٤).

ولقد دعا إلى البدء بالقضايا الصغيرة خوفاً من الملل والتعب، وأن لا يكتب المتعلم شيئاً لا يفهمه لأنه يورث الملل ويذهب الفطنة، وعليه أن يجتهد بالفهم والتفكر وكثرة التكرار(٤٥).

وأورد ما قرره السابقون عن آداب المعلم، إلا أنه غالى في ذلك لدرجة تبعث على السخرية حين دعا إلى تعظيم الأستاذ وتوقير أولاده ومن يتعلق به، وضرب مثلاً لذلك فذكر أن أحد كبار أئمة بخارى كان يجلس مجلس الدرس، وكان يقوم خلال الدرس أحياناً، فسألوه عن ذلك فقال: إن ابن أستاذي يلعب مع الصبيان في السكة، ويجيء أحياناً إلى باب المسجد فإذا رأيته أقوم له تعظيماً لأستاذي. ودعا لخدمة الأستاذ في بيته وأن يتناول الطالب الكتاب من أستاذه وهو متوضىء(٤٦).

مفهوم التربية كما يعكسه محمد بن إبراهيم بن جماعة (٦٣٩ - ٧٣٣ هـ):

لعل ابن جماعة أبرز من بحث في التربية في هذه الفترة. ولقد نشأ في حماة وتعلم في مدارسها وفي دمشق والقاهرة. وكان واسع المعرفة في الحديث والفقه والتفسير(٤٧). ويصفه كل من اليافعي وابن حجر بأنه علامة وقته وفريد زمانه، لما اشتهر به من الذكاء والقدرة على المناظرة والخطابة

---

(٤٤) الزرنوجي، **المصدر السابق**، ص ٥٤ - ٥٧.
(٤٥) الزرنوجي، **المصدر السابق**، ص ٣٣.
(٤٦) الزرنوجي، **المصدر السابق**، ص ١٥ - ١٩.
(٤٧) اليافعي، **مرآة الجنان**، جـ ٤، الطبعة الثانية، بيروت، مؤسسة الأعلمي (١٣٩٠ - ١٩٧٠)، ص ٢٨٧.

ومتانة الدين. اشتغل بالتدريس فدرس في القيمرية في دمشق، وفي الصالحية والناصرية والكاملية، كما ولي مشيخة الشيوخ وأسند إليه الإفتاء والقضاء في مصر وفي الشام(٤٨).

ويمكن النظر إلى ابن جماعة من ناحيتين: الأولى أنه يكشف عن حالة التربية في زمانه فيما ضمنه بحوثه من إشارات لوقته وإرشادات لمعاصريه. والثانية أنه يمثل أعلى تصورات التربية في زمانه بحكم منزلته العلمية وخبرته في التعلم. وفيما يلي مجمل لآرائه في هذا المجال.

أ ـ فضل العلم والتعليم:

بدأ ابن جماعة بحثه بإبراز فضل العلم والعلماء لأنهم خير الناس ورتبتهم تلي رتبة النبوة، ومن يكرم العالم فكأنما أكرم سبعين نبياً، ومن أكرم معلماً فكأنما أكرم سبعين شهيداً. والمقصود بالعلماء هم العاملون، والأبرار المتقون الذين لا يطلبون العلم لمنافع شخصية أو غايات دنيوية(٤٩).

ب ـ التعلم:

لم يأت ابن جماعة بجديد في أبحاثه عن التعلم، ولكنه يكشف عن اطلاع واسع على ما وضعه السابقون في هذا المجال. فقد دعا إلى مراعاة المستوى العقلي للطالب سواء في مراحل التعليم أو التخصصات التي يوجه إليها. كذلك دعا إلى مراعاة التشويق والانتقال من السهل إلى الصعب لأن ما يفهمه الطالب يزيد في التعلم ويبعث على النشاط(٥٠).

ومما يساعد على التعلم البدء بغرس الاتجاهات والأخلاق الإسلامية لأن ذلك يمكن المتعلم من الوقوف على المعاني الدقيقة والحقائق الغامضة. ومثله التفرغ من الشواغل والمبادرة إلى التحصيل في الشباب المبكر

---

(٤٨) ابن حجر العسقلاني، **الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة**، جـ٣، تحقيق محمد سيد جاد الحق (القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٩٦٦)، ص ٣٦٧ ـ ٣٦٩.

(٤٩) ابن جماعة، «تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم»، آداب المتعلمين، ص ١٦٩ ـ ١٧٤.

(٥٠) نفس المصدر، ص ١٩٧ ـ ١٩٩.

والاغتراب عن الأهل والوطن، والتعلم قبل الزواج. وهذه أفكار اقتبسها عن سفيان الثوري والخطيب البغدادي.

ومما يسهل التعلم تنويع المعلمين لأن الحكمة هدف يجب أن يبحث عنه في كل مكان. ومثله تنظيم برنامج الدراسة بحيث تخصص الأسحار للحفظ، والإبكار للبحث، ووسط النهار للكتابة، والليل للمطالعة والمذاكرة، وأن يراعى في ذلك أن وقت الجوع أفضل من الشبع، وأن الابتعاد عن الساحات العامة وشواطىء الأنهار والخضرة والنبات أمر ضروري لجمع الذهن ومنع تشتت الأفكار.

وبحث في أثر الغذاء فقسم الأغذية إلى قسمين: قسم يسبب البلادة وقصور الذهن وقسم يسبب الحفظ. وأدرج تحت كل قسم القائمة التي أوردها الزرنوجي، الأمر الذي يدل على أن مثل هذه المعتقدات كانت شائعة بين المشتغلين بالتعليم والتعلم[٥١].

جـ ـ ضرورة الصحبة:

حذر المتعلم (ممن أخذ علومه عن بطون الأوراق، ولم يعرف بصحبة المشايخ الحذاق) لأن (من تفقه من بطون الكتب ضيع الأحكام) و(من أعظم البلية تشيخ الصحيفة أي الذين تعلموا من الصحف)[٥٢] وهذا مبدأ رغم أهميته انحدر من عصور الابتكار وليس لابن جماعة فيه إلا الألفاظ.

د ـ تنظيم المنهاج ومراحل التعليم:

يقدم الأشرف فالأشرف، والمهم فالأهم في تنظيم المنهاج. فيقدم تفسير القرآن الكريم، ثم الحديث، ثم أصول الدين، ثم الفقه، ثم المذهب، ثم الخلاف ثم النحو. وإذا كانت المدرسة موقوفة ولواقفها شرط في الدروس اتبعه المدرس مع مراعاة عدم الإخلال بما هو أهم[٥٣].

---

(٥١) المصدر السابق، ص ٢٠٥ ـ ٢١٠.

(٥٢) المصدر السابق، ص ٢١٢ ـ ٢١٣.

(٥٣) المصدر السابق، ص ١٨٨.

وانطلاقاً من هذا الترتيب تنظم مراحل التعليم بحيث تبدأ المرحلة الأولى بحفظ مختصرات من كل موضوع من الموضوعات السابقة، مع شرح هذه المحفوظات من المعلمين دون الاعتماد على الكتب. وفي هذه المرحلة يجب الحذر من الاشتغال بمواطن الخلاف بين العلماء لما في ذلك من تشتيت للذهن وبعث للحيرة، كذلك الحذر من البدء بالمصنفات الطويلة أو التنقل من كتاب إلى كتاب من غير سبب.

ثم تأتي المرحلة الثانية بعد النجاح في الأولى. وفيها لا يدع الطالب موضوعاً من الموضوعات الشرعية إلا نظر فيه. ويراعى في ذلك عدم حفظ الطالب شيئاً إلا بعد تصحيحه على المعلم أو غيره حتى لا يقع في التحريف أو التصحيف.

وفي المرحلة الثالثة ينتقل الطالب من المختصرات إلى الموضوعات المطولة، ويعلق على المهم من الأفكار، ويتمعن في مواضع الإشكال، مع مراعاة الاستمرار في الدراسة والتفاعل مع الآخرين.

فإذا انتهى الطالب من هذه المراحل وكملت أهليته اشتغل بالتصنيف والنظر في مذاهب العلماء مع مراعاة شروط البحث وآدابه[٥٤].

هـ ـ الثواب والعقاب:

يجب التدرج في تقويم المخطىء، فإذا صدرت منه إساءة أو خطأ أخلاقي نهى المعلم عن ذلك بحضور المخطىء دون تعريض أو إهانة له. فإن لم ينته اجتمع به سراً ونهاه، فإذا لم ينته جهر له وأغلظ القول بما يناسب الموقف، فإذا لم ينته لا مانع من طرده[٥٥].

ومن كان مقصراً ولم يخش نفوره عنف على قصوره خاصة إذا كان من النوع الذي لا يستجيب إلا بالتعزير، ولا ينشط إلا بذلك[٥٦].

---

(٥٤) المصدر السابق، ص ٢٢٥ ـ ٢٢٨.
(٥٥) المصدر السابق، ص ٢٠٢.
(٥٦) المصدر السابق، ص ١٩٩.

وإذا تفوق بعض الطلبة في الأخلاق والتحصيل والتدين لا مانع من إظهار إكرامه تشجيعاً لغيره على الاتصاف بالصفات المحمودة(٥٧).

و ـ الأساليب:

معظم ما كتبه ابن جماعة في الأساليب لا يخرج عما اقترحه الماوردي والخطيب البغدادي في هذا المجال. ولا غرابة في ذلك فابن جماعة شافعي المذهب درس تراث الشافعية واطلع على ما تركه أئمتهم الذين كان الماوردي والخطيب البغدادي من أبرزهم. فقد دعا المعلم إلى مراعاة آداب التعليم، وعدم الإطالة في الدرس، ومراعاة أحوال المتعلمين(٥٨). وإذا فرغ المعلم من شرح الدرس طرح بعض الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم الطلبة لما شرح شريطة أن تنطلق هذه الأسئلة من منطلق محدد واضح(٥٩).

ولقد أولى ابن جماعة المناظرة أهمية خاصة ودعا إلى تدريب الطلاب عليها، مشترطاً لذلك عدة قواعد هي:

١ ـ صيانة المجلس من اللغط، والتركيز على مسألة معينة وعدم الانتقال إلى غيرها حتى ينتهي الحديث فيها.
٢ ـ تعويد المتناقشين على قبول الصواب، والابتعاد عن روح الشحناء التي لا تليق بأهل العلم.
٣ ـ زجر من يشتط في بحثه أو يسيء الأدب ويجنح إلى المراء والسخرية.
٤ ـ التزام الموضوعية والإنصاف.
٥ ـ عدم التردد في قول: لا أعلم أو لا أدري. فذلك يرفع من قدر المسؤول ويزيد الثقة به(٦٠).

---

(٥٧) المصدر السابق، ص ٢٠١.
(٥٨) المصدر السابق، ص ١٨٢ ـ ١٩٣.
(٥٩) المصدر السابق، ص ١٩٧ ـ ١٩٩.
(٦٠) المصدر السابق، ص ١٩٠.

ز ـ التدريب على البحث:

حدد ابن جماعة قواعد معينة للبحث تتناسب مع التنظيم الدراسي الذي كان في زمنه. ولقد اشتملت هذه القواعد عى توجيهات لإعارة الكتب واستعارتها ونسخها، وكيفية استعمال المراجع وتبويبها. وخلاصة هذه التوجيهات المحافظة على سلامة الكتب وعدم الكتابة عليها وإتاحة الفرصة للآخرين أن يستفيدوا منها.

كذلك حدد كيفية تدوين المعلومات كالآيات المقتبسة والقواعد والآراء ودعا إلى حسن الخط وتخير أدوات الكتابة.

ووضع قواعد للتحقيق، فحدد رموزاً لكل إجراء من إجراءاته، فإذا كان ما صححه محل شك أو احتمال، كتب فوق رمز (ح)، وإذا كان يتحقق من صوابه كتب رمز (صح)، وإذا لم يتحقق وضع رمز (صـ) وهكذا في بقية الإجراءات.

وحدد كيفية كتابة الحواشي وأصولها، وتنظيم الأبواب والفصول والتراجم، كأن تكتب بالحبر الأحمر، أو تكبير الخط وتغليظه، وحدد أساليب للترقيم كأن توضع دائرة بين كل جملة والتي تليها. وأساليب للتوثيق مثل ذكر الشيخ الذي صحح الكتاب عليه أو نقلـه عنه أو غير ذلك مما يفيد معناه.

ولما كانت المدارس في زمنه تعمل بالنظام الداخلي فقد وضع لائحة من التعليمات التي تنظم سكنى الطلاب وعلاقاتهم وأساليب الدراسة والمذاكرة ومحالها وأوقاتها[٦١].

ح ـ القواعد الأخلاقية لمهنة التعليم:

وتشير المبادىء التي وضعها ابن جماعة إلى السلبيات التي طرأت في صفوف العاملين في التعليم في عصره، أكثر مما تشير إلى مفاهيم تربوية من شأنها أن تيسر التعليم وتسهله. وتنقسم هذه القواعد إلى ما يلي:

---

(٦١) المصدر السابق، ص ٢٣٥ ـ ٢٤٥.

أ ـ قواعد أخلاقية ونفسية: وتتضمن ما يلي:

١ ـ عدم تعليم المتحللين من آداب الدين ومن أسماهم بأبناء الدنيا وإن عظم شأن أحدهم.

٢ ـ تنزه العالم عما أسماه بـ (الصناعات الرديئة) كالحجامة والدباغة والصرف والصياغة.

٣ ـ عدم الذهاب إلى بيت المتعلم إلا إذا كانت هناك ضرورة أو اقتضته مصلحة دينية، وحسنت فيه النية، وكان المأتي إليه على حظ كبير من الزهد والعلم[٦٢].

٤ ـ رعاية المعلم لطلابه ومساعدتهم بالمال والنفوذ، وتفقد الغائب وعيادة المريض، لأن (الطالب الصالح أعود على العالم بخير الدنيا والآخرة من أعز الناس عليه وأقرب أهله إليه)[٦٣].

٥ ـ مراعاة الآداب الإسلامية من تقوى وتجرد وتواضع وتسامح وأن يقصد نشر العلم وإحياء الشرع ودوام الخير والحق، وخمول الباطل والشر[٦٤].

ب ـ قواعد مهنية:

١ ـ دوام البحث والتأليف شريطة أن تكون المعلومات عامة النفع ومما تكثر الحاجة إليه، وأن يكون اعتناء المعلم بما لم يسبق تصنيفه، وأن لا يخرج الكتاب قبل مراجعته والتأكد من استيفائه شروط الكمال. وأنكر على جماعة من أهل زمانه ممن أنكروا على العالم أن يعمل بالتأليف إذا نضج ونسب ذلك إلى جهلهم.

٢ ـ استمرار النمو والمطالعة والتفاعل مع الآخرين واستشهد بقول سعيد بن جبير (لا يزال الرجل عالماً ما تعلم، فإذا ترك التعلم وظن أنه قد

---

(٦٢) المصدر السابق، ص ١٧٥ ـ ١٧٧.

(٦٣) المصدر السابق، ص ٢٠٢ـ ٢٠٣.

(٦٤) المصدر السابق، ص ١٧٥ ـ ١٨٢، ١٩٤.

استغنى واكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون) واستشهد بما ورد عن الشافعي وأصحابه بأنهم كانوا لا يرون إلا مشتغلين بالدرس والتصنيف(٦٥).

٣ ـ عدم الاشتغال بالتدريس قبل التأهيل له ومراعاة الموضوعية والإنصاف(٦٦).

ابن تيمية وتجديد الفكر التربوي (٦٦١ هـ ـ ٧٢٨ هـ)(*):

ولد أحمد بن عبد الحليم بن تيمية في حران، ونشأ في دمشق وعاش في مصر والشام، وقد امتاز بوفرة ذكائه وسعة علمه وعمق تفكيره، وبمنهجه الذي عالج به عقائد معاصريه ومناهجهم في الفهم والبحث، وانتماءاتهم الفكرية والمذهبية. وبسبب ذلك انقسم معاصروه من العلماء والسلاطين، والأمراء والعامة بين عدو له شديد العداوة، ومحب شديد الولاء له ولأفكاره، كما تعرض لسلسلة من المحن كان آخرها ما نزل به عام ٧٢٦ هـ حيث سجن في سجن القلعة في دمشق واستمر حتى توفي فيه عام ٧٢٨ هـ.

عالج ابن تيمية الكثير من المفاهيم التربوية ضمن أبحاثه ودراساته الوافرة، ولقد ركز في هذا المجال على الأصول دون الفروع وكان من الممكن أن يسهم في تجديد مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، وأن تبرز نماذج جديدة في ميادين التطبيق التربوي لو أن آراءه وجدت المناخ الفكري الملائم. وفيما يلي موجز لآرائه في هذا المجال.

فلسفة التربية والتعليم:

العلم النافع هو أساس الحياة الرشيدة الصالحة، والعمل بهذا العلم هو الذي يقيم هذه الحياة ويمنحها البقاء والاستمرار. وبدون ذلك تطبع حياة الإنسان بالضلال الذي هو العمل بغير علم، وبالغي الذي هو اتباع الهوى.

---

(٦٥) المصدر السابق، ص ١٨٢ ـ ١٨٤.

(٦٦) المصدر السابق، ص ١٩٣.

(*) للوقوف على تفاصيل الفكر التربوي عند ابن تيمية راجع كتاب: (الفكر التربوي عند ابن تيمية) ـ للمؤلف.

ولذلك قال تعالى: ﴿ والنجم إذا هوى، ما ضل صاحبكم وما غوى ﴾[٦٧].

ومن هنا كان طلب العلم عبادة ومعرفته خشية، والبحث عنه جهاد، وتعليمه لمن لا يعلمه صدقة، ومذاكرته تسبيح، به يعرف الله ويعبد، وبه يمجد الله ويوحد، وبه يرفع الله أقواماً ويجعلهم للناس قادة وللعمران أئمة[٦٨].

ولحصول هذا العلم لا بد من أمور: أولها صلاح أداة التعلم وهي القلب. والأصل فيه الفطرة ومعناها صحة الإدراك والعلم، وقبول الحق والصواب. ولكن القلب قد يتعرض للخلل لأسباب عارضة كما يتعرض الجسم للمرض[٦٩]، وهذا هو مرض القلب الذي أشار إليه القرآن الكريم في مواضع متعددة. فهو فساد يعتري التصور والإرادة، يفسد التصور ـ وهو القوة العلمية ـ بالشبهات والاعتقادات الباطلة التي تعرض له فلا يرى الحق والصواب، أو يراهما على خلاف ما هما عليه. وتفسد الإرادة ـ وهي القوة العملية ـ بالشهوات فتبغض الحق النافع وتحب الباطل الضار[٧٠]. فإذا أصاب الفساد القوة العلمية جميعاً لم يحس الإنسان بحقيقة المعلوم، وهذا معنى قوله تعالى: ﴿ وما يشعركم أنها إذا جاءت لا يؤمنون، ونقلب أفئدتهم وأبصارهم كما لم يؤمنوا به أول مرة ونذرهم في طغيانهم يعمهون ﴾[٧١]. وقوله تعالى: ﴿ فلما زاغوا أزاغ الله قلوبهم ﴾[٧٢][٧٣].

والدين هو الدواء الوحيد لصقل الفطرة وإعدادها لتلقي المعرفة وإدراك الصواب وكلما كان الدين صحيحاً وكان الفهم صائباً كلما تقدم أهلهما في

---

(٦٧) (النجم: ١ ـ ٢).

(٦٨) ابن تيمية، **الفتاوى، علم السلوك**، جـ ١، جمع وترتيب عبد الرحمن النجدي، الطبعة الأولى (الرياض: ١٣٨١ هـ) ص ٣٩ ـ ٤٠.

(٦٩) **الفتاوى، كتاب مفصل الاعتقاد**، جـ ٤ ص ٣٠.

(٧٠) **الفتاوى، علم السلوك**، جـ ١٠، ص ٩٣.

(٧١) (الأنعام: ١٠٩ ـ ١١٠).

(٧٢) (الصف: ٥).

(٧٣) **الإيمان**، الطبعة الثانية (بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩١)، ص ٢٢ ـ ٢٣.

العلوم والمعارف، فـ (أهل الأديان أكثر تقدماً في العلوم النافعة والأعمال الصالحة من الأمم التي لا تدين بشيء)[٧٤].

والأمر الثاني بلورة المنهج الصائب للتعلم، ويتكون هذا المنهج من طريقتين: (طريقة الإرادة) ومعناها تربية إرادة المتعلم حتى لا تتحرك إلا حيث أمر الله وهذا ما يسمى الآن تكوين الاتجاهات. و(طريقة العلم) ومعناها تزويد المتعلم بالمعلومات وأساليب تطبيقها، ولا بد من اجتماع الطريقتين لأنه يخشى على صاحب (طريق العلم) من ضعف العمل، واجتماعهما يجعل الطالب في طريق يطابق علمه عمله وتركز (الطريقة العلمية) على دراسة القرآن والحديث، بينما تركز (طريقة الإرادة) على العبادة، والنموذج الأمثل لتطبيق الطريقتين هو موافقة السنة النبوية، وأكثر من أجاد موافقة منهج السنة هم السلف من الصحابة وتابعيهم من أهل القرون الثلاثة الأولى لقرب عهدهم بالعصر النبوي، ولذلك كان منهجهم جديراً بالاقتفاء والتطبيق[٧٥].

ويمثل ابن تيمية لخطورة افتراق الطريقتين فيذكر أن اليهود اقتصروا على (طريقة العلم) ولم يهتموا بـ(طريقة الإرادة) فصاروا أهل علم دون عمل، وظلت (إراداتهم) فاسدة يتبعون أهواءهم. والنصارى اقتصروا على (طريقة الإرادة) فصار فيهم عبادة وزهد، ولكن دون علم ولذلك أخطأ الطرفان[٧٦].

والمنهج السلفي المشار إليه لا يعني الاقتصار على محتوى تراث السلف وإنما هو أسلوبهم في الفهم والتفكير، وفي التفاعل مع القضايا الاجتماعية، وفي البحث والدراسة. وهو كذلك استرشاد بفلسفة التعليم التي فهموها من القرآن والسنة. ولا ضير بعد اقتفاء هذا المنهج من امتداد المعرفة وزيادة محتوياتها وابتكار الجديد منها: (فمن بنى الكلام في العلم ـ الأصول

---

(٧٤) الفتاوى، **كتاب مفصل الاعتقاد**، جـ ٤، ص ٢١٠.
(٧٥) الفتاوى، **علم السلوك**، جـ ١٠، ص ٤٨٦ ـ ٤٨٩.
(٧٦) الفتاوى، **علم السلوك**، جـ ١٠، ص ٥٠١.

والفروع ـ على الكتاب والسنة والآثار المأثورة عن السابقين فقد أصاب طريق النبوة، وكذلك من بنى الإرادة والعبادة والعمل والسماع المتعلق بأصول الأعمال وفروعها من الأحوال القلبية والأعمال البدنية على الإيمان والسنة والهدى الذي كان عليه محمد ﷺ وأصحابه فقد أصاب طريق النبوة، وهذه طريقة أئمة الهدى)[٧٧].

وانطلاقاً من هذا التقرير قام ابن تيمية بمسح تاريخي لتطور العلوم الإسلامية فذكر أنها انقسمت إلى ثلاثة فروع: فرع قام في أصوله وفلسفته على الكتاب والسنة ثم تطور ونما في الخط الصحيح وأفرز علوماً متعددة كعلوم الفقه والحديث وأعمال القلوب والقراءات والتفسير.

وفرع قام في أصوله على غير الكتاب والسنة ثم نما وتطور وأفرز علوماً كعلوم القدرية والجبرية والزندقة. وبداية هذا الفرع منذ أواخر الخلفاء الراشدين[٧٨].

وفرع ثالث بدأت أصوله إسلامية ثم وقع الانحراف في فروعه كعلوم التصوف والكلام الرأي. وأصل الخطأ في هذا الفرع أن رواده لم يحافظوا على نقاء أصوله وإنما تلاهم جيل وضع أصول فرعية هي خليط من الكتاب والسنة ومن غيرهما. ثم جاء آخرون فجردوا هذه الأصول مما كان مشتقاً من الكتاب والسنة واكتفوا بالأصول المبتدعة. ومما رسخ هذا الخطأ أن الباحثين المتأخرين أغفلوا البحث في الأصول الأولى المشتقة من القرآن والسنة وأحلوا محلها الفروع التي تلتها، الأمر الذي حرم الدارسين من الوقوف على تطور نمو العلوم ومقارنة المفاهيم المتتالية واكتشاف مواطن الانحراف. وكان الأفضل أن يستقصوا آراء المتقدمين والمتأخرين لأن (معرفة الأشياء ومبادئها، ومعرفة الدين وأصله، وأصل ما تولد فيه من أعظم العلوم نفعاً. إذ المرء ما لم يحط علماً بحقائق الأشياء التي يحتاج إليها يبقى في قلبه حسكة)[٧٩].

---

(٧٧) علم السلوك، جـ ١٠، ص ٣٦٢ ـ ٣٦٣.

(٧٨) علم السلوك، جـ ١٠، ص ٣٥٤ ـ ٣٦٨.

(٧٩) علم السلوك، جـ ١٠، ص ٣٦٢ ـ ٣٦٨.

وفي ضوء هذا التمييز بين كل من منهج السلف ومنهج الخلف دخل ابن تيمية في مناقشة طويلة مع علماء التفسير والحديث والفقه والكلام والمنطق والتصوف والفلسفة، وخلص إلى القول أن معرفة منهج المتقدمين في الإجماع والاختلاف في العلم والدين خير وأنفع من معرفة إجماع غيرهم ونزاعهم، واجتهاد السابقين أرقى من اجتهاد المتأخرين لأن الأصول التي اعتمدها المتأخرون مبتدعة لا تنبثق من القرآن والسنة، ولذلك كانت علوم المتقدمين أنفع من علوم المتأخرين[٨٠].

كذلك انتقد منهج المتأخرين في الفهم لأنه قام على الاستظهار والتقليد بدل إعمال العقل والتفكير في آيات الله وفي أحاديث الرسول ﷺ. ولقد أولى ابن تيمية الفهم العميق عناية كبيرة، وأبرز ضرورته للوقوف على معاني القرآن لأنه بدون هذا الفهم يحتكم العالم إلى الظنون، وإلى هذا يشير قوله تعالى: ﴿ ومنهم أميون لا يعلمون الكتاب إلا أماني وإن هم إلا يظنون ﴾[٨١]. فالأميون هنا هم الذين يتلون القرآن بلا فهم ولا دراية. وقوله تعالى: ﴿ إلا أماني ﴾ أي تلاوة بلا فهم، ولذلك قال تعالى: ﴿ لا يعلمون الكتاب ﴾ ولم يقل لا يتلون[٨٢]، وسوء الفهم هذا هو الذي جعل الخوارج يخرجون ببدعة تكفير المسلمين[٨٣] وصحة الفهم وصواب المنهج هو الذي ميز منهج السلف من أهل القرون الثلاثة الأولى وجعل علومهم أنفع وخطؤهم أخف وصوابهم أكثر مما اعتمده بعدهم الشيعة والخوارج والقدرية والمرجئة وغيرهم[٨٤].

ولا يفهم مما تقدم أن ابن تيمية يقصر القدرة على الفهم والابتكار على المتقدمين دون المتأخرين باعتبار عامل الزمن، وإنما باعتبار صواب المنهج الذي اعتمده كل فريق. لذلك ناقش موضوع التفاضل بين المتقدمين

---

(٨٠) مقدمة التفسير، جـ١٣، ص ٢٤ ـ ٢٥.

(٨١) (البقرة: ٧٨).

(٨٢) كتاب التفسير، جـ١٧، ص ٤٣٢.

(٨٣) مقدمة التفسير، جـ١٣، ص ٣٠ ـ ٣١.

(٨٤) مقدمة التفسير، جـ١٣، ص ٢٨ ـ ٦١.

والمتأخرين فذكر أنه يمكن أن تقرر قاعدة عامة في ذلك لأن الفضل يكون تارة في المتأخرين وتارة يكون في المتقدمين. ولكن في الغالب يتفوق المتأخرون على المتقدمين في العلوم الطبيعية والعقلية لأنها علوم تعتمد على نمو الخبرة الإنسانية وتراكم المعرفة واستمرار البحث والدراسة، بينما يتفوق المتقدمون على المتأخرين في الفضائل والأخلاق الدينية المتعلقة باتباع الأنبياء لأنهم أقرب إلى عهود النبوة وأقرب إلى قوة تأثيرها[٨٥].

المنهاج وتكامل العلوم الشرعية والعقلية:

العلوم جميعها هي مظهر الكلمات الإلّهية التي أشار إليها القرآن الكريم في مواضع متعددة. وهذه الكلمات تنقسم إلى قسمين: (كلمات دينية) مثل قوله تعالى: ﴿ وإذ ابتلى إبراهيمَ ربُّه بكلمات فأتمّهن ﴾[٨٦]. و(كلمات كونية) مثل قوله تعالى: ﴿ وتمت كلمة ربك الحسنى على بني إسرائيل بما صبروا ﴾[٨٧] وهي المقصود بدعائه ﷺ: «أعوذ بكلمات الله التامات التي لا يجاوزهن بر ولا فاجر» ولا يملك مخلوق أن يخالف الكلمات الكونية التي تعني قوانين الكون والحياة والموت والخلق، وإنما تقع المخالفة في الكلمات الدينية لأن الله امتحن إرادة الإنسان بها[٨٨].

والحقيقة نوعان كذلك: (حقيقة كونية) مثل حياة الإنسان ومماته ودوران الأرض، ونزول المطر، والمرض والصحة. و(حقيقة دينية) وهي عبادة الله وطاعة أمره، ويشترك المؤمن والكافر، والبر والفاجر في شهود الحقيقة الكونية، بينما ينفرد المؤمن في شهود الحقيقة الدينية. والتسيير قائم في الحقيقة الكونية، بينما التخيير والإرادة الإنسانية لهما دورهما في الحقيقة الدينية. والخلط بين الحقيقتين هو منشأ الخطأ كما فعل الجبرية حينما قاسوا الحقيقة الدينية على الحقيقة الكونية[٨٩].

---

(٨٥) كتاب التصوف، جـ ١١، ص ٣٦٦ - ٣٧٠.

(٨٦) (البقرة: ١٢٤).

(٨٧) (الأعراف: ١٣٧).

(٨٨) علم السلوك، جـ ١٠، ص ٢٦.

(٨٩) علم السلوك، جـ ١٠، ص ١٥٦ - ١٦٤.

لذلك كله تنقسم العلوم إلى نوعين: علوم عقلية كالحساب والطب والصناعة والتجارة وفيها يستلزم استعمال الحواس والعقل. وعلوم دينية ومنها ما يفيد فيه الأدلة العقلية، ومنها ما يستلزم التصديق لعدالة الأنبياء وصدقهم ومعجزات ما جاؤوا به(٩٠).

والفرعان من العلوم نتاج الشرع والعقل، ولا تعارض بين الشرع والعقل لأن كليهما يكشفان عن آيات الله في الوحي والخلق(٩١).

وينقسم كلٍ فرع إلى قسمين: قسم إجباري، وقسم اختياري. ففي العلوم العقلية مثلاً هناك صناعات إجبارية كالفلاحة والنسيج والخياطة وآلات الحرب، فهذه إذا احتاج الناس إليها أجبروا على ممارستها. ومعنى ذلك أن على القائمين على التعليم أن يخططوا مناهجه في ضوء حاجات المجتمع القائمة(٩٢).

وتعلم صناعة الأسلحة والتدرب عليها من الأعمال الصالحة شريطة أن تستغل هذه الصناعة لنصرة مبادىء الحق والعدل وإشاعة الخير الذي حث عليه سبحانه وتعالى لأن (تعلم صناعة الأسلحة والتدرب عليها من الأعمال الصالحة شريطة أن يقصد بذلك وجه الله عز وجل. فمن علم غيره ذلك كان شريكه في كل جهاد يجاهد به، كالذي يقرأ القرآن ويعلم العلم)(٩٣).

وهذه فلسفة تربوية يتحسر اليوم عليها رجال التربية والمشرفون على مراكز العلم وهم يرون ثمار المعرفة تتحول إلى أدوات لنصرة الظلم وتعزيز الشر وإشاعة القلق والشقاء والخوف في حياة الإنسان.

ودراسة العلم الشرعي تنقسم كذلك إلى قسمين: قسم اختياري إذا قام به البعض سقط عن الآخرين مثل علم القضاء والحسبة والإرث. وقسم

---

(٩٠) مفصل الاعتقاد، جـ ٤، ص ٢١٠ ـ ٢١٤.
(٩١) المنطق، جـ ٩، ص ٢٢٧.
(٩٢) الفقه، جـ ٢٢، ص ٨، ٨٤، ٨٧ ـ ٨٨.
(٩٣) الفقه، جـ ٢٨، ص ١٣.

إجباري مثل العبادات[٩٤]. ولم يستنكر ظهور علوم جديدة مثل التصوف والكلام والرأي ولكنه انتقد الخطأ الذي أصابها بسبب قيامها على أصول مختلفة بعضها من الكتاب والسنة والبعض الآخر من معتقدات تناقض الكتاب والسنة[٩٥]. فأخذ على صوفية زمانه عدم التزامها بالأصول المستمدة من الكتاب والسنة وفرق بين مناهجهم ومناهج متقدميهم الذين كانوا على الطريق الشرعي مثل الفضيل وإبراهيم بن أدهم، ومعروف الكرخي، والسري السقطي والجنيد وعبد القادر الكيلاني وغيرهم لأنهم التزموا الحق الذي دل عليه الكتاب والسنة وإجماع السلف[٩٦].

ولقد اقترح ابن تيمية تنظيماً جديداً لتعليم هذه العلوم هدفه تزويد المتعلم بمستوى عقائدي وأخلاقي رفيع يظل يوجه سلوكه وممارساته مهما تنوعت أعماله ووظائفه بعد ذلك، فقال بأن يبدأ المتعلم بالقرآن الكريم أولاً ليستدل على أوامر الله ونواهيه شريطة أن يقوم هذا التعليم على فهم المعاني والعمل بها لا الوقوف عند التلاوة أو الاستظهار. ثم يتلو ذلك تعليم الفقه، ثم ما يناسب المتعلم من العلوم العقلية والصناعية[٩٧].

وناقش اعتماد الكتب المؤلفة في العلوم المختلفة فذكر أن تحديد الكتب التي تقرأ أمر صعب لأنها تختلف باختلاف البيئات والأمكنة والأزمنة. وتحديد الكتب مهما كثرت لا يغني عن منهج الفهم السليم، إذ العبرة بمنهج الفهم، ومن حرم الفهم لم تزده كثرة الكتب إلا حيرة وضلالاً[٩٨].

الانفتاح على خبرات الآخرين:

شدد ابن تيمية على الانفتاح على علوم الآخرين ونـدد بالتعصب والجمود اللذين شاعا في عصره وحشد لذلك معارفه الشرعية وقدراته العقلية

---

(٩٤) الفقه، جـ ٢٨، ص ٨٠.

(٩٥) علم السلوك، جـ ١٠، ٣٦٦-٣٦٧.

(٩٦) علم السلوك، جـ ١٠، ٤٨٦ - ٥١٦.

(٩٧) كتاب الفقه، جـ ٢٣، ص ٥٤- ٥٦.

(٩٨) علم السلوك، جـ ١٠، ص ٦٦٤ - ٦٦٥.

لأن أعلم العباد هو الذي يطلب علم الناس إلى علمه ليجد كلمة تدل على هدى أو ترده عن ردى[٩٩]. ولم يمنعه انتقاده لطوائف الصوفية وأهل الرواية والمتكلمين عن الدعوة إلى الانفتاح على علومهم (فالذي جمعه ـ الشيخ أبو عبد الرحمن ـ ونحوه في «تاريخ أهل الصفة» وأخبار زهاد السلف، وطبقات الصوفية، يستفاد منه فوائد جليلة، ويجتنب ما فيه من الروايات الباطلة، ويتوقف فيما فيه من الروايات الضعيفة.

وهكذا كثير من أهل الروايات، ومن أهل الآراء والأذواق، من الفقهاء والزهاد والمتكلمين وغيرهم، يوجد فيما يأثرونه عمن قبلهم وفيما يذكرونه معتقدين له شيء كثير، وأمر عظيم من الهدى ودين الحق الذي بعث الله به رسوله. ويوجد أحياناً عندهم من جنس الروايات الباطلة أو الضعيفة، ومن جنس الآراء والأذواق الفاسدة أو المحتملة شيء كثير)[١٠٠].

وأجاز ترجمة أفكار غير المسلمين ليعلم ما عندهم، وينتفع به في مخاطبتهم ومناظرتهم كما كان يفعل عبدالله بن سلام، وسلمان الفارسي وكعب الأحبار، وزيد بن ثابت وغيرهم ممن كانوا يترجمون ما في لغاتهم الأولى ليستشهدوا به على موافقة ما جاء به الرسول وليكون حجة عليهم وعلى غيرهم. ودعا إلى نقل علوم الآخرين في مسائل الطب والحساب وغير ذلك من العلوم ما دام الهدف الانتفاع به لصالح الإسلام والمسلمين[١٠١].

ولقد حذر ابن تيمية من خطورة الانغلاق عن علوم الآخرين والانكفاء على علوم الشريعة وحدها واستشهد بقول عمر بن الخطاب رضي الله عنه: (إنما تنقض عرى الإسلام عروة عروة إذا نشأ في الإسلام من لم يعرف الجاهلية). وشرح ذلك بقوله: (إن من عرف الشر وذاقه، ثم عرف الخير وذاقه، فقد تكون معرفته بالخير ومحبته له، ومعرفته بالشر وبغضه له أكمل ممن لم يعرف الخير والشر ويذقهما كما ذاقهما. بل من لم يعرف إلا الخير

---

(٩٩) علم السلوك، جـ ١٠، ص ٨٥.

(١٠٠) كتاب التصوف، جـ ١١، ص ٤٣.

(١٠١) كتاب مفصل الاعتقاد، جـ ٤، ص ١٠٩ ـ ١١٥.

فقد يأتيه الشر فلا يعرف أنه شر، فإما أن يقع فيه، وإما أن لا ينكره كما أنكره الذي عرفه. ولهذا قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: إنما تنقض عرى الإسلام عروة عروة إذ نشأ في الإسلام من لم يعرف الجاهلية. وهو كما قال عمر فإن كمال الإسلام هو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وتمام ذلك بالجهاد في سبيل الله. ومن نشأ في المعروف لم يعرف غيره فقد لا يكون عنده من العلم بالمنكر وضرره ما عند من علمه، ولا يكون عنده من الجهاد ما عند الخبير بهم، ولهذا يوجد عند الخبير بالشر وأسبابه إذا كان حسن القصد عنده من الاحتراز عنه ومنع أهله والجهاد لهم ما ليس عند غيره.

ولهذا كان الصحابة رضي الله عنهم أعظم إيماناً وجهاداً ممن بعدهم، لكمال معرفتهم بالخير والشر، وكمال محبتهم للخير وبغضهم للشر، لما علموه من حسن حال الإسلام والإيمان والعمل الصالح، وقبح حال الكفر والمعاصي، ولهذا من ذاق الفقر والمرض والخوف أحرص على الغنى والصحة والأمن ممن لم يذق ذلك)[١٠٢].

وندد بالتعصب ونهى عنه مهما كانت مكانة المتعصب له من المذاهب والعلماء وحذر أن يجعل المتعلم أو العالم منهج المدرسة أو طريقة الجماعة التي ينتمي إليهما المقياس في الحكم على مناهج الآخرين وأفكارهم. ولقد أوضح ذلك بقوله:

(وإذا تفقه الرجل وتأدب بطريقة قوم من المؤمنين مثل: اتباع الأئمة والمشايخ، فليس له أن يجعل قدوته وأصحابه هم المعيار، فيوالي من وافقهم ويعادي من خالفهم، فينبغي للإنسان أن يعوِّد نفسَه التفقه الباطن في قلبه والعمل به فهذا زاجر، وكمائن القلوب تظهر عند المحن. وليس لأحد أن يدعو إلى مقالة أو يعتقدها لكونها قول أصحابه، ولا يناجز عليها، بل لأجل أنها مما أمر الله به ورسوله، أو أخبر الله به ورسوله، لكون ذلك طاعة الله ورسوله)[١٠٣].

---

(١٠٢) كتاب السلوك، جـ ١٠، ص ٣٠٠ ـ ٣٠١.

(١٠٣) أصول الفقه، جـ ٢٠، ص ٨.

ويبدو أن الحزبية المذهبية قد انتشرت زمن ابن تيمية فوجه نداءه للمعلمين بقوله: (ليس للمعلمين أن يحزبوا الناس ويفعلوا ما يلقي بينهم العداوة والبغضاء... وليس للمعلم أن يأخذ العهد على أحد بموافقته في كل ما يريد، وموالاة من يواليه، ومعاداة من يعاديه. فمن فعل هذا كان من جنس جنكيزخان وأمثاله الذين يجعلون من وافقهم صديقاً، ومن خالفهم عدواً، ورعاية حقوق المعلم إنما هي في حدود ما أمر الله رسوله)[١٠٤].

ويبدو أن المعلمين صاروا يتبعون وسائل معينة لتحزيب التلاميذ ضد فئة دون أخرى من المعلمين، من ذلك شد وسط التلاميذ بمنديل أو غيره ثم يشترط عليه أن ينتسب له دون معلمه الأول[١٠٥]. ونهاهم عن اللجوء إلى معاقبة الطلبة الذين لا يستجيبون لدعوة معلميهم في التحزب والتعصب، وحثهم على التعاون في عملهم ونبذ الخصومات في الأقوال والأفعال[١٠٦].

تكامل التربية النظرية والعملية:

لا يجوز أن يقتصر التعلم على تقديم المعلومات والأفكار دون توفير فرص التطبيق والممارسة أو العكس، لأن الاقتصار على أحدهما يؤدي إلى نتائج سلبية حيث ينتج عن الحالة الأولى سوء التطبيق، وعن الثانية سوء الفهم. والطريقة الصحيحة لا تتم إلا باجتماع الأسلوبين[١٠٧]. ومن هذا المبدأ كان التشديد على التمسك بالقرآن والسنة سواء، لأن القرآن يتضمن المعلومات الصحيحة والسنة هي التطبيق الصائب لهذه المعلومات، ولذلك كانت الممارسة القويمة للإسلام تقوم على أمرين: الإخلاص والصواب وإذا كان العمل خالصاً ولم يكن صواباً لم يقبل، وإذا كان صواباً ولم يكن خالصاً لم يقبل حتى يكون خالصاً صواباً. والخالص أن يكون لله، والصواب أن يكون على السنة[١٠٨].

---

(١٠٤) كتاب الفقه، جـ ٢٨، ص ١٥ ـ ١٦.
(١٠٥) كتاب الفقه، جـ ٢٨، ص ١٨.
(١٠٦) كتاب الفقه، جـ ٢٨، ص ١٣ ـ ١٦.
(١٠٧) التصوف، جـ ١١، ص ٢٧.
(١٠٨) علم السلوك، جـ ١٠، ص ١٧٣ ـ ١٧٤.

وهكذا يصبح لمفهوم السنة أبعاد متكاملة لا تقف عند ظواهر الهيئة واللباس والممارسات الظاهرية، وإنما تمتد لتشمل الفكر والوجدان والأعمال. ويكون اقتفاء السنة أن يتبنى المقتفي منهج الفهم النبوي والتفكير النبوي، وأن يشعر ويحس وينفعل كما كان يشعر ويحس وينفعل ﷺ، وأن يمارس العمل كما كان يمارسه وهكذا تصبح السنة أهدافاً تربوية تشمل المعلومات والاتجاهات والمهارات التي يجب أن تتجسد في شخص المتعلم بتوجيه فلسفة التربية القرآنية.

ولكل من الجانب النظري والعملي طريقة خاصة لتعليمه: طريقة علمية تؤدي إلى العلم، وطريقة عملية تؤدي إلى العمل. ولا بد للطريقة العلمية أن تسترشد بالمنهج النبوي في ذلك بحيث يكون مفهومها مطابقاً لما أخبر به الرسول ﷺ. وفي الطريقة العملية لا بد من تعيين (المراد) أي الهدف و (الطريق إليه) أي الوسيلة، شريطة أن يطابق ذلك ما حدده الرسول ﷺ. وإذا تحدد الهدف ولم تتحدد الوسيلة لم ينفع ذلك. ولكن السالكين طريق العمل قد يغلطون تارة في (المراد) أو الهدف، وتارة في الطريقة المؤدية إلى المراد. أي أن صاحب الطريقة العملية يخشى عليه من قلةالمعلومات وضعف العلم فيقع في الخطأ. وكذلك صاحب العلم يخشى عليه من ضعف التطبيق فيخطىء الفهم، والصواب أن يطابق العلم العمل[١٠٩].

وانطلاقاً من هذه القاعدة انتقد ابن تيمية الأساليب التعليمية التي شاعت في زمانه. فانتقد المنطق لأنه تراكيب لفظية تعتمد القياس ولا تفيد في الوصول إلى الحقيقة أو تصورها[١١٠]. وانتقد الأساليب التي تقتصر على مجرد الأخبار والتلقين، وحث على استعمال القوى السمعية والحسية[١١١]، فهذا هو الذي يتفق مع تكوين الإنسان الذي جعل الله له من الحس الظاهر والباطن ما يحس به الأشياء ويعرفها، فيتعلم بسمعه وبصره وشمه وذوقه

---

(١٠٩) علم السلوك، جـ ١٠، ص ٤٨٦ - ٤٨٩.

(١١٠) المنطق، جـ ٩، ص ٤٧.

(١١١) المنطق، جـ ٩، ص ٢٢٧.

ولمسه، ويتعلم بما يتوصل إليه عقله وإدراكه ما هو أعظم من ذلك.

إلزامية نشر التعليم واستمرارية التعلم:

يجب على أهل العلم أن يبلغوه وينشروه ولا يضيعوا شيئاً منه لأن ذلك من أعظم الظلم للناس والحيوان. ولهذا قال الله تعالى: ﴿إن الذين يكتمون ما أنزلنا من البينات والهدى، من بعد ما بيناه للناس في الكتاب أولئك يلعنهم الله ويلعنهم اللاعنون﴾[١١٢] لأن ضرر كتمانهم يتعدى إلى البهائم وغيرها من المخلوقات فلعنهم جميع الخلق حتى البهائم. ولذلك كان معلم الخير يصلي عليه الله وملائكته ويستغفر له كل شيء حتى الحيتان في البحر والطير في السماء.

وإذا ترك أهل العلم نشر التعليم كانوا كأهل القتال الذين يتركون الجهاد، ولذلك جبل الله قلوب الأمة على أن تستعظم جبن الجندي وفسوق العالم.

لذلك كان من أبرز واجبات العلماء أن يستمروا في المحافظة على ما تعلموه والحصول على المزيد منه، ومسؤوليتهم في ذلك أكثر من غيرهم لما رزقهم الله من القدرات والاستعدادات العقلية ولما يسر لهم من فرص التعلم. ولا يقتصر هذا الواجب على تخصص دون آخر وإنما يشمل جميع المتخصصين في العلوم الدينية وغير الدينية. ومن تعلم علماً من العلوم والصناعات ليس له نسيانه لقوله ﷺ: «من قرأ القرآن ثم نسيه لقي الله وهو أجذم» ولقوله: «من تعلم الرمي ثم نسيه فليس منا».

وانطلاقاً من هذا المبدأ ندد ابن تيمية بأصحاب التخصصات الذين يحول الحسد بينهم وبين التعاون لنشر العلم وتبادل المعرفة، وأولئك الذين يحسدون من يتفوق بينهم في ميدان العلم والتطبيق، وندد بالذين يكتمون العلم ويبخلون به. ولقد أسهب في استعراض الاتجاهات السلبية التي يفسد

---

(١١٢) (البقرة: ١٥٩).

أهداف العلم وتحول دون نشره ودون استمرارية التعلم، فذكر أن طوائف من المنتسبين إلى العلم يكتمون العلم بخلاً، وتارة يستعيضون عنه بالرياسة والمناصب وجمع المال، ومنهم من يخفون ما يخالف آراءهم. وخلص إلى القول أن أهل العلم يوقفون حياتهم عليه وأنه يكتبون ما لهم وما عليهم، وأهل الأهواء لا يكتبون إلا ما لهم[١١٣].

* * *

(١١٣) ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم (١٣٩٠ هـ)، ص ٦ - ٧.

الفصل السّابع

جمود النظرية التربوية الإسلامية

لم تتمكن نظرية التربية الإسلامية أن تحرر من الركود الذي أصابها في الفترة السابقة، فأخذت ابتداء من القرن الثامن الهجري في الجمود الذي استمر حتى مطلع القرن الحالي، فلم تعد تتفاعل مع حاجات المجتمع وظروف التطور، وانحسر مفهوم النظرية التربوية ليتلخص في: قدرة الخلف على ترديد معارف السلف أو شرحها أو تلخيصها.

العوامل التي أدت إلى جمود النظرية التربوية:

أ ـ تعزيز التعصب والتقليد المذهبي:

تعزز التقليد في هذه الفترة وتقررت قاعدة انقطاع الاجتهاد. فأدى ذلك إلى الإفراط في التعصب والجمود الفكري[1]. ويذكر ابن بطوطة أنه شاهد في المسجد الأموي ثلاثة عشر إماماً مقسمين حسب المذاهب الأربعة وأن مدارس دمشق كانت مقسمة بين المذاهب المذكورة[2]. كذلك دارت

(1) الذهبي، زغل العلم والطلب (دمشق: ١٣٤٧ هـ)، ص ٢٠ ـ ٢١.

(2) ابن بطوطة، تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار (القاهرة: دار التحرير ١٣٨٦ ـ ١٩٦٦)، ص ٦٦ ـ ٦٧.

الخصومات المذهبية حول السلف من مؤسسي المذاهب حتى بين الأستاذ وتلميذه كما حدث بين الذهبي والسبكي الذي أخذ على الذهبي تقصيره في التأريخ لأبي الحسن الأشعري، وقرر أن ذلك لهوى في نفس الذهبي وحقد في صدره، وهدده بما سيلاقي عند الله تعالى يوم يأتي الأشعري وبين يديه من اقتدى به من علماء المذاهب الأربعة والصالحين من الصوفية، والحفاظ من المحدثين، بينما يأتي الذهبي يتسكع في ظل التجسيم الذي يتبرأ منه وهو أعظم الدعاة إليه(٣).

ويبدو مما كتبه الذهبي أن التقليد قد أصاب كافة المذاهب، فالأحناف الذين اشتهروا بالاستنارة الفكرية والبحث العقلي أفرغوا الآن من محتواهم وصاروا يجادلون في إطار مذهبهم طلباً للتفوق المذهبي والتغلب على الخصوم. والمالكية التزموا أقوال الإمام مالك ونصوصها الحرفية، ومثلهم الشافعية والحنابلة(٤).

وفي هذه الأجواء أصبح الإفتاء هو أبرز الأعمال العقلية. والإفتاء هو النظر في نصوص السلف من علماء المذاهب باعتبارها نصوص ثابتة لا تقبل التأويل، ثم محاولة استخراج الجواب منها. والواقع أن نصوص السلف لبت حاجات عصورها ولا يشترط أن تلبي حاجات كل عصر.

كذلك تسرب التقليد إلى ميدان التصوف، فبعد أن كان تربية خلقية ونفسية وتعميقاً للاتجاهات الإيمانية صار في غالبه نزاعاً بين الطرق حول منازل شيوخها المؤسسين، كما حدث بين أتباع الطريقتين المشهورتين القادرية والرفاعية اللتين خاضتا خصومة طويلة حول التفاضل بين الشيخ عبد القادر الكيلاني والشيخ أحمد الرفاعي(٥).

---

(٣) السبكي، المصدر السابق، جـ٣، ص ٣٥٢ ـ ٣٥٤.
(٤) الذهبي، المصدر السابق، ص ١٢ ـ ١٦.
(٥) ماجد عرسان الكيلاني، المصدر السابق، ص ١٢٠ ـ ١٢٤.

ولم تفلح محاولات التجديد في نقل التفكير الإسلامي من الأطر المذهبية والتصورات الجزئية إلى إطار رحب ينتظم الآراء المختلفة ويحقق التكامل بينها. فابن تيمية وهو المفكر الكبير لم تثمر جهوده في هذه الناحية إلا في طرح خط جديد من خطوط التفكير المستنير حافظ على مسيرته حتى وجد الظروف الملائمة في العصور الحديثة.

ب ـ ندرة القيادات المستنيرة:

كانت القيادات السياسية التي عاصرت تلك الفترة أدنى من أن تدرك قيمة التجديد العلمي في تطور المجتمعات ومنعتها. فالمماليك الشراكسة منهم والبحرية كانوا عناصر عسكرية انصرفت إلى تدريباتها وخصوماتها التي تدور حول زعامات السلاطين والأمراء. وعندما جاء العثمانيون لم يروا واجبهم رعاية الحركة العلمية واقتصر تصورهم الوظيفي على حماية حدود الدولة ومتابعة الجهاد العسكري في شرق أوروبا والبحر المتوسط.

جـ ـ أثر الواقفين:

وفي هذه الفترة كثر الأشخاص الذين ينشئون المدارس ويرصدون لها الأوقاف من أراض وجرايات مالية. ورغم الدور الذي لعبه هؤلاء المحسنون في نشر المدارس ودور العلم، إلا أنهم أثروا تأثيراً سلبياً في مفهوم النظرية التربوية بما اشترطوه من شروط تتعلق بالمناهج ومفاهيم التعليم. فقد تطورت هذه الشروط وأصبحت مع الزمن جزءاً من تقاليد المؤسسات التعليمية ودخلت في مفهوم النظرية التربوية. وفي الغالب لم تستند هذه الشروط إلى أسس تربوية علمية وإنما أملتها الانتماءات المذهبية وعواطف الولاء. فمنهم من اشترط اقتصار المؤسسة التي أوقفها على تدريس القرآن الكريم وصحيح البخاري، وقراءة نوع معين من الأوراد في الصباح والمساء، واتباع طريقة معينة من الطرق الصوفية، أو مذهب معين في الطلبة والتدريس[٦].

---

(٦) النعيمي، **الدارس في تاريخ المدارس**، جـ ١، تحقيق جعفر الحسني (دمشق: المجمع العلمي العربي، ١٣٦٧/١٩٤٨)، ص ٩ ـ ١٠، ١٤.

د ـ الخصومات بين الفقهاء والمحدثين وبين الفلاسفة وعلماء الكلام:

بدت طلائع هذه الخصومة منذ أيام الغزالي الذي هاجم الفلسفة ورمى أهلها بالتهافت فرد عليه ابن رشد بكتاب تهافت التهافت. ثم جاء فخر الدين الرازي المتوفى عام ٦٠٦هـ. فأشاع المنهج الفلسفي فيما كتبه في التفسير والفقه والكلام والفلسفة. ولقد أعجب به الكثير من الملوك والعلماء والعامة والفقراء، وبنيت له مدارس كثيرة في بلدان شتى[٧]. وليس من غرض هذا البحث أن يطنب في استقصاء تفاصيل الخصومة بين الفلسفة وعلماء الشريعة، ولكن يبدو أن حدة هذه الخصومة أثارت أنصار التراث ودفعتهم إلى مزيد من تقليد السلف حماية للساحة العقائدية من عقائد الفلاسفة وتفكيرهم، كما يبدو واضحاً في كتابات الذهبي وابن رجب.

مفهوم النظرية التربوية في القرن الثامن:

أ ـ ترديد معارف السلف والتزام التراث:

اشتدت الدعوة إلى التزام تراث السلف وعدم التجديد فيه. كما أصبحت قمة النشاط العلمي تتمثل في تدوين علوم الماضين والاشتغال بالإفتاء[٨]. ومع أن هذه الفترة شاهدت ظهور المصنفات الواسعة إلا أنها في غالبها اقتصرت على ترديد معارف السلف وحفظ آثارهم.

وأشهر من دعا لذلك ابن الحاج العبدري المتوفى عام ٧٣٢ هـ، والإمام الذهبي المتوفي عام ٧٤٨ هـ، والحافظ ابن رجب المتوفى عام ٧٩٥ هـ. وجميعهم يقف في طليعة الفقهاء والمحدثين آنذاك.

فالإنكار الذي أعلنه كل من ابن الحاج والذهبي على من التزم التقليد من علماء العصر، لم يكن في حقيقته إلا إقراراً للتقليد ولكن مع اختلاف فيمن يتوجب تقليده. فقد قررا أن التقليد لا يكون إلا لمتقدمي هذه الأمة

---

(٧) ابن كثير، **البداية والنهاية**، جـ١٣، الطبعة الأولى (بيروت: مكتبة المعارف ١٩٦٦)، ص ٥٥.

(٨) ابن تغري بردي، **المصدر السابق**، جـ ١١، ص ٩٩، ١٠٥.

وسلفها، وكل من أتى بشيء مخالف لما كان عليه متقدمو هذه الأمة وسلفها فهو مردود عليه[٩]. والتقليد المنكر إنما هو تقليد الأواخر لا تقليد الأوائل. وكان لهذا الاتجاه أثره في آرائهما التربوية ومواقفهما العلمية. فلقد جعل ابن الحاج التدريس في المسجد أفضل من المدرسة لأن السلف لم يستعملوها[١٠]. أما الذهبي فقد أخذ على ابن تيمية مناقشة آثار السلف الصالح، واتهمه بأنه بلع سموم الفلاسفة ومصنفاتهم، وأنه بأبحاثه أثار الشكوك في العقول وحول أتباعه إلى مبتدعين ضالين[١١]. كذلك انتقد المفسرين في زمانه لخروجهم على منهج السلف واقتفائهم منهج الرازي الذي لا يخلو من الإشكال والتشكيك[١٢].

ثم جاء ابن رجب فأرسى أسس المنهاج الداعي إلى ترديد معارف السلف وأمد العلماء الذين جاؤوا بعده بكل المنطلقات التي وجهت النشاط التعليمي ومفاهيم التربية طوال العصور التي تلت. وخطورة الدور الذي لعبه ابن رجب في المجال التربوي أنه كان تلميذاً لابن تيمية تربى على يديه وظل يعتز بالانتماء إليه، الأمر الذي أكسبه مكانة رفيعة وأمد آراءه بالدعم والتأييد، ولكنه في الحقيقة خالف ابن تيمية مخالفة كاملة في تأويل السلفية التي طرحها أستاذه. فحينما دعا ابن تيمية إلى اقتفاء منهج السلف إنما ركز على منهجهم في الاعتقاد والتفكير، والبحث والدراسة ولم ينكر أن يضاف إنتاج علمي إلى إنتاجهم بل إن فتاويه صور جديدة من الابتكار والتجديد.

أما ابن رجب فقد أول السلفية تأويلاً يدعو إلى الوقوف عند إنتاج السلف وعدم إضافة إنتاج إلى جانب إنتاجهم، وزاد على ذلك فأعلن معجزة

---

(٩) ابن الحاج، المدخل، جـ ١، الطبعة الأولى (القاهرة: المكتبة التجارية ١٣٤٨/ ١٩٢٩) ص ٩٨ ـ ٩٩.

(١٠) ابن الحاج، المصدر السابق، جـ ١، ص ٨٣ ـ ٨٦.

(١١) الذهبي، المصدر السابق، ص ٣٢ ـ ٣٤.

(١٢) الذهبي، المصدر السابق، ص ١٩ ـ ٢٠.

السلف في هذا المجال حين ذكر سبب تأليفه للكتاب الذي خصصه لذلك فقال:

(فهذه كلمات مختصرة في معنى العلم وانقسامه إلى علم نافع وعلم غير نافع، والتنبيه على فضل علم السلف على علم الخلف)(١٣).

ودعا بصراحة منفعلة إلى التزام تراث السلف والانكباب على دراسته دون زيادة أو تطوير فقال:

(وهذا هو الفقه والعلم النافع: فأفضل العلوم في تفسير القرآن الكريم ومعاني الحديث، والكلام في الحلال والحرام ما كان مأثوراً عن الصحابة والتابعين وتابعيهم إلى أن ينتهي إلى أئمة الإسلام المشهورين المقتدى بهم الذين سميناهم فيما سبق. فضبط ما روي عنهم في ذلك أفضل العلوم مع تفهمه وتعلقه فيه، وما حدث بعدهم من التوسع لا خير في كثير منه إلا أن يكون شرحاً لكلام يتعلق من كلامهم. وأما ما كان مخالفاً لكلامهم فأكثره باطل أو لا منفعة فيه. وفي كلامهم في ذلك كفاية وزيادة، فلا يوجد في كـلام من بعدهم من حق وهو في كلامهم موجود بأوجز لفظ وأخصر عبارة. ولا يوجد في كلام من بعدهم من باطل إلا وفي كلامهم ما يبين بطلانه لمن فهمه وتأمله. ويوجد في كلامهم من المعاني البديعية والمآخذ الدقيقة ما لا يهتدي إليه من بعدهم ولا يلم به. فمن لم يأخذ العلم من كلامهم فاته ذلك الخير كله مع ما يقع في كثير من الباطل متابعة لمن تأخر عنهم).

ويقرر ابن رجب أن الفترة التي حددها لعلم السلف هي فترة تلبي حاجات كل تطور. وفي ذلك يقول:

(وفي زماننا يتعين كتابة كلام أئمة السلف المقتدى بهم إلى زمن الشافعي وأحمد وإسحاق وأبي عبيد. وليكن الإنسان على حذر مما حدث بعدهم. فإنه حدث بعدهم حوادث كثيرة وحدث من انتسب إلى متابعة السنة

---

(١٣) ابن رجب، **فضل علم السلف على الخلف**، تعليق محمد منير عبده الدمشقي، الطبعة الثانية (القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية، ١٣٤٧ هـ)، ص ٤.

والحديث من الظاهرية ونحوهم، وهو أشد مخالفة لها لشذوذه عن الأئمة وانفراده عنهم بفهم يفهمه أو يأخذ ما لم يأخذ به الأئمة من قبله. فأما الدخول مع ذلك في كلام المتكلمين أو الفلاسفة فشر محض. وقل من دخل في شيء من ذلك إلا وتلطخ ببعض أوضارهم)[١٤].

والأطر التي حددها لعلم السلف أطر مجتزأة غير شاملة تقتصر على ميادين الفقه والحديث. أما ما عاصر الفقه والحديث في الفترة المذكورة من علوم فهي ليست علوماً حقيقية، وإنما هي من محدثات الأمور المنهي عنها. وضرب لذلك مثلاً بكلام المعتزلة في القدر، وباستعمال الأقيسة العقلية حتى خلص إلى أن الصواب ما عليه السلف الصالح من أمثال ابن المبارك ومالك والثوري والأوزاعي والشافعي وأحمد وإسحق وأبي عبيد وغيرهم لأن (كل هؤلاء لا يوجد في كلامهم شيء من جنس كلام المتكلمين فضلاً عن كلام الفلاسفة). وهذا قول صحيح، ولكن عدم اتباعهم أساليب المتكلمين فلأن المشكلات التي جابهوها كانت غير مشكلات المتكلمين من أمثال الأشعري، والظروف الثقافية التي عاشوها لم تستدع نشوء مثل هذه الأبحاث والموضوعات.

ولا تقتصر العلوم المحدثة عند ابن رجب على ما كان خارج إطار السنة، وإنما يضيف لها كل العلوم العقلية المساعدة للعلوم الدينية حين يقول: (ومن ذلك أعني محدثات العلوم ما أحدثه فقهاء أهل الرأي من ضوابط وقواعد عقلية ورد فروع الفقه إليه).

وينكر ابن رجب هذه العلوم جملة فيقول:

(وسواء أخالفت السنن أم وافقتها طرداً لتلك القواعد المقررة، وإن كان أصلها مما تأولوه على نصوص الكتاب والسنة، ولكن بتأويلات يخالفهم غيرهم فيها، وهذا هو الذي أنكره أئمة الإسلام على ما أنكروه من فقهاء

---

(١٤) المصدر السابق، ص ٣٠ ـ ٣٤.

الرأي بالحجاز والعراق، وبالغوا في ذمه وإنكاره)[١٥].

كذلك أنكر ابن رجب على الصوفية استحداثهم علوم نفس وأعمال القلوب، والمنهج الذي اتبعوه في ذلك وهو الاعتماد على الرأي والذوق أو الكشف[١٦]. والواقع أن ابن رجب متأثر هنا بصوفية عصره. فقد وجدت فئات تقول بالحلول والاتحاد، وطوائف ارتكبت المحظورات، وهو في تعداد مظاهر انحراف الصوفية يسرد مظاهر المنحرفين في عصره.

وبالإجمال فابن رجب داع للوقوف عند تراث الفقهاء والمحدثين، منكر للتجديد، ومن لم يوافقه في رأيه اتهمه بالجهل والانحراف. (وقد ابتلينا بجهلة من الناس يعتقدون في بعض من توسع في القول من المتأخرين أنه أعلم ممن تقدم. فمنهم من يظن في شخص أنه أعلم من كل من تقدم من الصحابة، ومن بعدهم لكثرة بيانه ومقاله، ومنهم من يقول هو أعلم من الفقهاء المشهورين المتبوعين. وهذا يلزم منه ما قبله لأن هؤلاء الفقهاء المشهورين المتبوعين أكثر قولاً ممن كان قبلهم، فإذا كان من بعدهم أعلم منهم لاتساع قوله كان أعلم ممن كان أقل منهم قولاً بطريق الأولى كالثوري والأوزاعي والليث وابن المبارك وطبقتهم وممن قبلهم من التابعين والصحابة أيضاً. فإن هؤلاء كلهم أقل كلاماً ممن جاء بعدهم، وهذا تنقص عظيم بالسلف الصالح وإساءة ظن بهم ونسبته لهم إلى الجهل وقصور العلم ولا حول ولا قوة إلا بالله[١٧].

ولقد كان لمكانه ابن رجب أثر كبير في شيوع دعوته عن مفهوم العلم آنذاك. فقد التزم العلماء تقريباً القاعدة التي قررها والتي تنص على أنه لا خير فيما حدث بعد السلف من علوم (إلا أن يكون شرحاً لكلامهم يتعلق من كلامهم). فصارت قيمة العلم والعلماء تحدد بمدى النجاح في هذا المضمار من ذلك ما وضعه محمد بن محمد الرازي المتوفى عام ٧٦٦ هـ بعنوان

---

(١٥) المصدر السابق، ص ١٩ ـ ٢١.

(١٦) المصدر السابق، ص ٣٥ ـ ٣٦.

(١٧) المصدر السابق، ص ٢٨ ـ ٢٩.

(شرح الشمسية، وشرح المطالع والحواشي على كشاف الزمخشري)[١٨].

واشتهر شرح الألفية لابن عقيل المتوفى عام ٧٦٩ هـ[١٩] واشتهر الشيخ جمال الدين عبد الرحيم الأسنائي شيخ الشافعية بمصر بأنه مؤلف شرح المنهاج في الفقه، وشروح عروض ابن الحاجب، ومختصر الإمام الشافعي، وكتاب المهمات على الرافعي[٢٠]. أما شيخ الحنفية في مصر السراج نجم الدين إسحق الغزنوي المتوفى عام ٧٧٣ هـ فقد اشتهر بأنه مؤلف شرح المغني، وشرح البديع[٢١].

وإذا كانت الدعوة لالتزام تراث السلف قد أفرزت تصانيف وشروحاً حفظت نصوص هذا التراث، فإن المنهج الذي دعت إليه هذه الدعوة قد حتمت التخلي عن جزء آخر من هذا التراث، وهو منهج التفكير الذي قام على الابتكار والانفتاح والنمو والتفاعل مع الظروف المتجددة، وبالتخلي عن هذا المنهج اختفت أساليب التعليم التي رافقته. فاختفى أسلوب الإملاء الذي اقترن بالاجتهاد والابتكار، وحل محله القراءة والسماع الملائم لترديد معارف السلف والحفظ والاستظهار، واقترن بهذه الأساليب الجديدة ظاهرة الإجازة التي تشبه الانتساب في عصرنا الحاضر حيث يجيز المعلم للطالب قراءة كتاب معين دون اشتراط الصحبة[٢٢]. وبظهور السماع والإجازة دخلت الشكلية على التعليم وصار بإمكان أي سائح يمر على معهد تعليمي أن يأخذ الإجازة بالسماع ثم يمضي[٢٣].

ولقد ناقش محمد غنيمة اختفاء أسلوب الإملاء وظهور طريقة القراءة والعرض فعلل حدوثهما نتيجة لإقرار كتب معينة على الطلاب وعدم تجاوزها

---

(١٨) ابن تغري بردي، المصدر السابق، جـ ١١، ص ٨٧ ـ ٨٨.
(١٩) المصدر السابق، جـ ١١، ص ١٠١.
(٢٠) المصدر السابق، جـ ١١، ص ١١٥.
(٢١) المصدر السابق، جـ ١١، ص ١٢١.
(٢٢) السبكي، المصدر السابق، جـ ٣، ص ٣٥٤.
(٢٣) ابن بطوطة، المصدر السابق، ص ٧٦ ـ ٧٧.

إلى سواها، الأمر الذي أحال مفهوم الدراسة إلى تكرار أقوال السابقين من غير إضافة وتجديد[٢٤]. والواقع أنه يصعب أن ننسب ما أصاب النظرية التربوية من جمود إلى طريقة التعليم، إذ ليست الطريقة إلا وليدة النظرية والعكس ليس صحيحاً. فظهور طريقة القراءة وما رافقه من اختفاء أسلوب الإملاء كان ثمرة طبيعية للتطور الذي انتهى إليه مفهوم النظرية التربوية حين رسخ في الأذهان أن السلف لم يتركوا للخلف ميداناً يبدعون فيه، وأن التراث مقدس كله، وأن دور الخلف يقتصر على استظهار هذا التراث وترديده.

ب ـ المنهاج:

أبرز من حدد مفهوم المنهاج في الفترة المذكورة هما الذهبي وابن رجب اللذان مر ذكرهما.

فالمنهاج عند الذهبي يتضمن علوم الدين وحدها. فالمنطق نفعه قليل وضرره وبيل وما هو من علوم الإسلام وعلى العاملين في التربية أن يتجنبوه[٢٥]. وتناول علوم الحكمة فقسمها إلى أنواع: الفلسفة الإلٰهية وهذه مادة الضالين المنحرفين. والحكمة الرياضية وهذه (فيها حق من طبائع هندسية وحساب ونحو ذلك... وفيها أباطيل من التنجيم وما أشبهه). والحكمة الطبيعية وهذه تشمل العلوم الطبيعية والطب. وكل هذه (ليست من علوم الدين ولا مما يتقرب به إلى الله تعالى ولا من زاد المعاد، بل هي صنعة بلا ثواب ولا عقاب إذا كان صاحبها سليم الاعتقاد)[٢٦]. وهذا رأي يخالف ما قرره الشافعي الذي ينتمي الذهبي لمذهبه. فلقد رأينا كيف رفع الشافعي منزلة الطب إلى منزلة علوم الدين وتحسر على المسلمين إذ تركوه لليهود والنصارى. بل إن الشافعي أضاف للمنهاج بعداً فنياً حين أباح الحداء وذكر الأطلال والمرابع وتحسين الصوت بألحان الأشعار، وأنكر على بعض تلاميذه

---

(٢٤) محمد غنيمة، المصدر السابق، ص ١٨٦ ـ ١٨٩.

(٢٥) الذهبي، المصدر السابق، ص ٢٤.

(٢٦) الذهبي، المصدر السابق، ص ٢٥ ـ ٢٦.

عدم الطرب وتساءل: فمالك حس؟ كذلك أباح سماع الحداء ونشيد الأعراب مقرراً أن (الوقار في النزهة سخف)[٢٧].

وناقش الذهبي علوم اللغة والأدب، فعد المختص بالنحو وحده فارغاً بطالاً لعاباً صنعته (كصنعة من الصنائع كالطب والحساب والهندسة لا يثاب عليها ولا يعاقب إذا لم يتكبر على الناس ولا يتحامل عليهم)[٢٨]. كذلك اعتبر الإنشاء فن أبناء الدنيا وليس من علوم الآخرة في شيء ما لم تصاحبه علوم الدين ومثله الشعر والحساب والوعظ والشروط (علم تنظيم الصكوك والمحاضر والسجلات)[٢٩].

ولو اقتصر رأي الذهبي على الدعوة للجمع بين علوم الدين واللغة والطب والحساب والهندسة وعدم التفريق بينهما لكان لرأيه اعتبار جليل جدير بالنظر، ولكنه حين جرد هذه العلوم من قيمتها وقرر أنها لا تجلب ثواباً ولا يتسبب إهمالها بعقاب فقد أركسها في قائمة الابتذال ومهد لظهور المنهاج الضيق الذي اقتصر على علوم الشرع والدين. ونظرة الذهبي تغاير نظرة السلف الذين دعا الذهبي إلى التزام تراثهم والذين لم يغفلوا الجانب الجمالي والفكري في أي موضوع من موضوعات المنهاج. فلقد نقل وهب بن جرير ابن حازم عن أبيه قوله: (تعلم النحو فإنك لم تعلم منه باباً إلا تدرعت من الجمال سربالاً)[٣٠] والأصمعي يقول: (إن أخوف ما أخاف على طالب العلم إذا لم يعرف النحو أن يدخل في جملة قول النبي ﷺ: من كذب علي فليتبوأ مقعده من النار. لأنه لم يكن يلحن فمهما رويت عنه ولحنت فيه كذبت عليه)[٣١].

واستطرد ابن رجب في مناقشة محتويات المنهاج فقرر أنها تنقسم إلى

(٢٧) البيهقي، المصدر السابق، جـ٢، ص ١٠٩ ـ ٢١٢.
(٢٨) الذهبي، المصدر السابق، ص ٢٤.
(٢٩) الذهبي، المصدر السابق، ص ٢٧ ـ ٢٨.
(٣٠) الحسن العسكري، المصون في الأدب، تحقيق عبد السلام هارون (الكويت: دائرة المطبوعات والنشر، ٩٦٠) ص ١٢٢.
(٣١) القاضي عياض، المصدر السابق، ص ١٨٤.

قسمين: علم نافع، وعلم غير نافع. وللعلم النافع عند ابن رجب مقياسان: الأول أنه يدل على معرفة الله تعالى وما يستحقه من الأسماء الحسنى والصفات العالية والأفعال الباهرة. والثاني أنه يقود إلى المعرفة بما يحبه ويرضاه وما يكرهه ويسخطه في الاعتقادات والأعمال الظاهرة.

ونقف قليلاً مع ابن رجب لنناقش مدى إصابته المقياسين المذكورين. إن معرفة الله تعالى، ومعرفة ما يحبه ويرضاه لا يقتصران على دراسة علوم الدين، وإنما تساهم العلوم الطبيعية والاجتماعية بقدر كبير في ذلك.

والدعوة للنظر في آيات الله في الأنفس والآفاق دعوة واضحة وصريحة. والدعوة للنظر في سنن الاجتماع وعوامل قيام الحضارات وانهيارهما، وبناء الأمم وضعفها دعوة تتكرر في غالبية سور القرآن الكريم. ولقد قدمنا في الفصل الثاني نماذج وافية لذلك عند الحديث عن مراحل التربية وميادينها.

ويمضي ابن رجب في تصنيف محتويات المنهاج فيذكر أن القرآن الكريم ذكر العلم في مقامين: مقام المدح وهو إشارة إلى العلم النافع مثل قوله تعالى: ﴿ قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون ﴾. وقوله: ﴿ إنما يخشى الله من عباده العلماء ﴾ و﴿ هل أتبعك على أن تعلمني مما علمت رشداً ﴾. ومقام الذم وهو إشارة إلى العلم الضار مثل قوله تعالى في السحر: ﴿ ويتعلمون ما يضرهم ولا ينفعهم ولقد علموا لمن اشتراه ما له في الآخرة من خلاق﴾ وقوله: ﴿ فلما جاءتهم رسلهم بالبينات فرحوا بما عندهم من العلم وحاق بهم ما كانوا به يستهزئون ﴾ وقوله تعالى: ﴿ يعلمون ظاهراً من الحياة الدنيا وهم عن الآخرة غافلون ﴾[٣٢].

وأضاف أن السنة قسمت العلم إلى نافع وغير نافع. وعلامة ذلك كامن في قوله ﷺ: «اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع ومن قلب لا يخشع»،

---

(٣٢) ابن رجب، المصدر السابق، ص ٣٠ - ٣٤.

«اللهم إني أسألك علماً نافعاً» و«اللهم انفعني بما علمتني وعلمني ما ينفعني» و«إن من العلم جهلاً»[٣٣].

والإشارة إلى العلم في الآية الأولى هو إشارة إلى الخرافة التي هي ضد العلم، أما في الآيتين الثانية والثالثة فلا يفهم من الإشارة إلى العلم ذمه وإنما الذم لإساءة تطبيقه فقد حسبوا أن العلم بالموجودات يكفيهم عن العلم بالغيبيات، فالذم هنا لأسلوب التفكير لا لما يعلمونه من علوم طبيعية واجتماعية تتعلق بالحياة القائمة.

والإشارة الواردة في الأحاديث لا تذم العلم، وإنما تحذر من عدم الانتفاع به. وهذا هو معنى قوله تعالى: ﴿ مثل الذين حملوا التوراة ثم لم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفاراً﴾، ﴿ واتل عليهم نبأ الذي آتيناه آياتنا فانسلخ منها فاتبعه الشيطان فكان من الغاوين. ولو شئنا لرفعناه بها ولكنه أخلد إلى الأرض واتَّبَعَ هواه﴾. وقول المعلق مناسب أكثر حين يفسر الحديث «إن من العلم جهلاً» فيقول: أما قوله من العلم جهلاً فيتكلف العالم إلى علمه ما لا يعلم فيجهله. فهذا تفسير أقرب إلى الحقيقة. والقرآن الكريم يورد أمثلة دنيوية للعلم النافع من ذلك قوله تعالى: ﴿ وعلمناه صنعة لبوس ﴾ إشارة إلى الصناعات الحديدية

ولو أردنا أن نعلل صدور مثل هذه الآراء عن ابن رجب لوجدنا أنها رد فعل لعصره الذي طفح بالاختلافات المذهبية والفكرية. ولذلك فحين وضع مقياسه للعلم النافع لم يكن يخطط منهاجاً تربوياً بقدر ما كان يدفع انحرافاً يراه بين علماء عصره. وهذا ما أوضحه عندما كشف بوضوح أكثر عن طبيعة المقياس الذي حدده للتمييز بين العلم النافع والعلم الضار فقال: (وعلامة هذا العلم الذي لا ينفع أن يكسب صاحبه الزهو والفخر والخيلاء وطلب العلو والرفعة في الدنيا، والمنافسة فيها وطلب مباهاة العلماء ومماراة السفهاء، وصرف وجوه الناس إليه).

---

(٣٣) ابن رجب، المصدر السابق، ص ٨ ـ ٩.

فابن رجب هنا منافح عقائدي لكن آثار جهوده انعكست على الميدان التربوي وأثرت فيه تأثيراً بالغاً.

ومضى ابن رجب في مناقشة موضوعات المنهاج. فناقش علم الفلك وقصره على ما يهدي إلى الجهات الأربع، وما زاد عن ذلك فلا حاجة له لأنه يشغل المتعلمين عما هو أهـم وأجدى. وابن رجب لم يقرر هذه القاعدة انطلاقاً من تصورات علمية وإنما ليسد الباب أمام استنتاجات أخذ يقول بها بعض الباحثين في الفلك وهو التشكيك في صحة محاريب المساجد القائمة واتجاهها نحو القبلة الأمر الذي ينسحب للتشكيك في صحة صلاة السلف الصالح.

وناقش علم الأنساب فقرر أن الحد المباح منه هو ما يساعد على صلة الأرحام، وأنكر التوسع في علم اللغة مكتفياً منه بالقدر الذي يصلح الكلام كما يؤخذ من الملح ما يصلح الطعام وما زاد على ذلك يفسده. وكذلك علم الحساب فالمطلوب منه ما يساعد على قسمة الفرائض والوصايا والأموال التي تقسم بين المستحقين لها من الوارثين. أما (الزائد على ذلك مما لا ينتفع به إلا مجرد رياضة الأذهان وصقالها لا حاجة إليه ويشغل عما هو أهم منه)[٣٤] كأن شحذ العقول وصحة التفكير أمر غير مهم، وهل أنفع في فهم الدين من دقة الفهم وصواب التفكير.

وفي رأينا أن السبب الذي جعل علماء كبار مثل الذهبي وابن رجب أن يقفوا من العلوم الطبيعية والاجتماعية هذا الموقف، واعتبارها ترفاً لا ثواب فيه ولا عقاب عليه، هو ارتباط أصحابها بالمبادىء الفكرية التي خاصمت أفكار السنة وعقائدهم، أو وقفت من الإسلام موقفاً سلبياً. فمثلاً كان علماء الطب مثل ابن سينا، والرازي، والكندي، والفارابي أعلاماً بالفلسفة مثلما هم أعلام في الطب، ولم يستطع علماء السنة أن يقفوا منهم موقفين متناقضين: موقف يحترمهم كأطباء، وموقف ينابذهم كفلاسفة، كما أن تأثيراً من اعتقاداتهم

(٣٤) المصدر السابق، ص ١٣ ـ ١٥.

الفلسفية بثوها في مصنفاتهم الطبيعية، وهذا ما أشار الغزالي إليه كما ذكرنا فيما مر.

جـ - جمود التربية الصوفية وانتشار الانحرافات في ميادينها:

وكما أصاب الجمود مفهوم التربية في ميادين العلوم الشرعية أصابه في ميادين التربية النفسية التي مثلها الصوفيون. فلم يعد هذا المفهوم بحثاً في النفس وتحليلها بغية التعرف على طرائق عملها وأساليب تزكيتها، وإنما صار بحثاً عن الكرامات وتطبيقاً لمجموعة من الطقوس والممارسات. فمنهم من اشتغل بالدخول في النيران المشتعلة. وأكل الحيات، ولبس أطواق الحديد في الأعناق، وتقلد السلاسل في المناكب وعمل الأساور ولف الشعور[٣٥]. ووجدت طوائف من المجاذيب أو الدراويش الذين اشتهروا بأفعالهم الغربية حتى أن بعضهم حلق رأسه ولحيته وحاجبيه، كما أزال رموش عينيه حتى لا تفتن النساء به، فبدوا في صورة أثارت رعب من رآهم. كذلك عدلت فئات عن التقشف إلى الرذيلة، وأصبحت أذكارهم نوعاً من الغناء والرقص والتصفيق على أنغام الشبابة والمزمار والدف وصاروا لا ينسبون إلى علم ولا ديانة[٣٦]. وكان لذلك أثره في علاقاتهم مع غيرهم، فقد شن عليهم العلماء حملة عنيفة من ذلك ما كان بين ابن تيمية والطائفة الأحمدية التي اشتهرت بمثل هذه الأعمال فقاومهم وتحداهم في مواقف كثيرة وأفرد لهم أجزاء من تصانيفه في فتاويه المشهورة[٣٧].

د - آراء ابن خلدون في التربية (٧٣٢ - ٨٠٨ هـ):

ولد عبد الرحمن بن محمد الحضرمي الإشبيلي المعروف بابن خلدون في مدينة تونس في أسرة علم ورياسة هاجرت من الأندلس. تلقى علومه في تونس على أشهر شيوخ المغرب ثم تنقل بين الأندلس والمغرب وتولى عدة

---

(٣٥) ابن كثير، **البداية والنهاية**، جـ ١٤، ص ٣٦، ٢٧٤.

(٣٦) عبد الفتاح عاشور، **المصدر السابق**، ص ١٨٧ - ١٨٩.

(٣٧) ابن تيمية، **مجموع فتاوى ابن تيمية**، **كتاب التصوف**، جـ ١، جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد العاصمي النجدي، الطبعة الأولى (الرياض، ١٣٨١ هـ).

مناصب علمية وسياسية واشترك في المنازعات التي دارت بين دول المغرب فساعد على قيام دول وهدم أخرى، ثم رحل إلى القاهرة عام ٧٨٤ هـ وتولى منصب قاضي قضاة المالكية فيها. وشارك في مواجهة الخطر المغولي بقيادة تيمورلنك[٣٨] وقد أكسبته هذه الخبرات العلمية والعملية دقة في فهم سنن الحوادث وقوانين الاجتماع مما ظهر أثره واضحاً في آثاره التعليمية. ولقد بحث في التربية في مقدمته الشهيرة فجاء بنظرات صائبة أبرزت الكثير من المفاهيم التربوية وقوانين التعلم. كذلك انتقد الجمود الذي ساد عصره. وفيما يلي أبرز آرائه في هذا المجال:

دور التربية في المجتمع وارتباطها بالمستوى الحضاري فيه:

العلم والتعليم أمر طبيعي في العمران البشري، لأن الإنسان يتميز عن الحيوان بالفكر، وعن الفكر تنشأ العلوم. والإنسان لا يفتر عن التفكير في تحصيل معاشه والتعاون مع بني جنسه، وفي صلاح آخرته، وبذلك تنشأ العلوم والصنائع. فهو يتوجه إلى من سبقه بعلم أو زاد عليه بمعرفة وإدراك أو ما أخذه ممن تقدمه من الأنبياء ويحرص على أخذه وتعلمه. وهو يتوجه بفكره إلى الحقائق للتعرف عليها. ومن ذلك كله تتشوق نفوس الجيل الناشىء للإحاطة بالمعارف السابقة والمجهولة، فيفزعون إلى أهل معرفته. وهذه الضرورة تستدعي وجود التعليم وتنظيم مؤسساته[٣٩].

التعلم والتعليم:

يرى ابن خلدون أن عملية التعلم تتم طبقاً لمبادىء معينة لا بد من الإحاطة بها وتطبيقها لتساعد الطالب على التعلم وسرعة الفهم.

وأول هذه المبادىء هو ترك الفكر على سجيته حتى يصل إلى ما يريد من العلم. والسبب أن الفكر الإنساني طبيعة فطرية في البشر، وتارة يكون مبدأ الأفعال وتارة مبدأ للعلم. وما يعرف بالمنطق هو كيفية فعل هذا الفكر،

---

(٣٨) ابن العماد الحنبلي، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**، جـ ٧ (بيروت: المكتب التجاري، بلا تاريخ)، ص ٧٦.

(٣٩) ابن خلدون، **المقدمة** (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، بلا تاريخ)، ص ٤٢٩ - ٤٣٠.

وهذا المنطق أمر صناعي لتنظيم عمل الفكر لمساعدته على الصواب والابتعاد عن الخطأ، والالتزام به أمر غير ضروري لأن هناك الفحول من النظار يصلون إلى أهدافهم في العلوم دون صناعة المنطق.

والمبدأ الثاني أن المتعلم يصل لمقصوده أسرع إذا تخطى حجباً أربعة هي: الأول دلالة الكلمات والحروف على الألفاظ المقولة، والثاني دلالة الألفاظ المقولة على المعاني المطلوبة، والثالث القوانين في ترتيب المعاني للاستدلال في قوالبها المعروفة في صناعة المنطق، والرابع المعاني مجردة من الفكر. ويختلف الأشخاص في تجاوزهم هذه الحجب أثناء التعليم، وقليل هم الذين يتخلصون من آثارها المعوقة عن التحصيل والفهم. ولذلك على المتعلم أن يطرحها جملة ويخلص إلى فضاء الفكر الطبيعي ويفرغ ذهنه للوقوف على الفهم المطلوب. فإذا حصل الفهم قاسه بمقاييس الأدلة المنطقية والأوعية اللفظية وصاغه في قوالب المعاني. أما الذين يعكسون العملية فيبدؤون بمراعاة صيغ اللفظ وقوالب التصور فقلما يصلون إلى الفهم المطلوب. وهذا واضح عند ذوي اللسان غير العربي الذين يعوقهم الاشتغال بالحجب المذكورة عن اقتناص الفكر المطلوب[٤٠].

وثالث هذه المبادىء هو أثر المستوى الحضاري للمجتمع الذي يتم فيه التعليم، ذلك أن الآثار الحضارية وما يرافقها من مفاهيم اجتماعية متقدمة تزيد على الإدراك العقلي وتساعد على تطور أساليب التعليم بشكل أفضل وتؤتي ثماراً أغزر، والذين لا يدركون ذلك قد يتوهمون أن الحقيقة الإنسانية تختلف في المجتمع المتقدم عنها في المجتمع البدوي المتأخر[٤١].

وثمة مبدأ رابع هو أثر نوع العلم في التعلم والتعليم. إذ العلوم قسمان: علوم مقصودة لذاتها كعلوم القرآن الكريم والعلوم الطبيعية. ثم علوم الغرض منها أن تكون وسيلة لفهم علوم القسم الأول مثل علم اللغة والرياضيات والمنطق.

---

(٤٠) المصدر السابق، ص ٥٣٤ ـ ٥٣٥.

(٤١) المصدر السابق، ص ٤٣٢ ـ ٤٣٤.

ولا حرج من التوسع في تعليم العلوم المقصودة لذاتها وتفريع المسائل واكتشاف الأدلة، فذلك يزيد المتعلم تمكناً منها. أما العلوم التي هي آلة للقسم الأول، فلا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل، فإذا خرج التعليم عن الغرض الذي يؤديه العلم أصبح الاشتغال به لغواً مع ما في ذلك من صعوبة وتضييع الوقت. ومثال ذلك ما فعله المتأخرون من صناعة النحو والمنطق وأصول الفقه حيث أوسعوا دائرة الكلام فيها، وأكثروا من التفريعات حتى أخرجوها عن كونها آلة لفهم علوم مقصودة لذاتها. وهذا مضر بالمتعلمين الذين يهتمون بالعلوم المقصودة لذاتها أكثر من اهتمامهم بوسائلها إذ يضيع أعمارهم في الوسائل دون الظفر بالغايات[٤٢].

وإلى جانب المبادىء المذكورة يجب الانتباه إلى دور الاستعداد وأثره في التعلم. وينقسم هذا الاستعداد إلى قسمين: استعداد المعلم ليكون معلماً. واستعداد المتعلم ليتعلم. فإذا تضافر الاثنان وأحسن تنظيمهما سهلا عملية التعلم وحققاها إلى أبعد مدى. أما إذا وجد خلل في أحدهما أعاق الثاني.

وللوقوف على دور الاستعداد عند المعلم لا بد من أن ندرك مقدماً أن التعليم مهنة من جملة المهن لأن التفنن في العلم والإجادة فيه ملكة خاصة تمكن صاحبها من الإحاطة بمبادىء التعليم وقواعده وأساليبه. وما لم توجد هذه الملكة لا يحصل التفنن والإجادة. وهذه الملكة شيء غير الفهم والوعي، لأن الفهم والوعي يشترك فيهما من يحذق المهنة ومن لا يحذقها والملكات سواء كانت جسدية أو عقلية هي أمور محسوسة ولذا فهي تفتقر إلى التعليم، وهي ذات صلة بالمتعلمين وشخصياتهم. ومن هنا تفاوتت قدراتهم، وأصبح لكل منهم اصطلاحاته التي تختلف عن غيره. وهناك علاقة بين مدة الدراسة وهذه الملكة، فإذا توفرت لدى المعلم قصرت مدة الدراسة، وإذا لم تتوفر طالت، وإلى هذه الملكة عزا ابن خلدون التفاوت الحاصل في زمنه بين سني التعليم في تونس والمغرب. إذ لما كان التعليم في تونس يجري

---

(٤٢) المصدر السابق، ص ٥٣٦ - ٥٣٧.

بواسطة معلمين ذوي استعداد فقد حسنت الأساليب وقصرت مدة الدراسة إلى خمس سنوات. في حين يمكث الطالب في المغرب ستة عشرة سنة بسبب فقدان هذه الملكة عند المعلمين. وإلى هذه الملكة كذلك عزا تقدم الذكاء في شرق العالم الإسلامي وتأخره في غربه(٤٣).

وينشأ الاستعداد عند المتعلم تدريجياً. إذ يكون المتعلم في أول الأمر عاجزاً عن الفهم إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية. ثم يتدرج الاستعداد فيه قليلاً قليلاً بتبدل عناصر الموضوع وبذلك تحصل إحاطة عامة ينتقل أثرها إلى ما بقي من عناصر. فيحصل لديه نشاط في طلب المزيد والاستعداد إلى تلقي ما بعده حتى يستولي على غايات الموضوع. أما إذا ألقيت عليه عناصر الموضوع بتفاصيلها وعمومها دفعة واحدة من البدء وهو لم يزل عاجزاً عن الفهم بعيداً عن الاستعداد كَلَّ ذهنه عنها، وحسب ذلك صعوبة في العلم نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه مع أن سبب ذلك سوء التعليم.

ولا يجوز للمعلم أن يطلب من المتعلم أكثر من استعداده وطاقته، كما لا يجوز خلط كتاب بغيره حتى يعيه من أوله إلى آخره، ويستوفي أغراضه منه ويستولي على ملكة تساعده على فهم غيره لأن الخلط يؤدي إلى عجز في الفهم وكلال في النشاط وانطماس في الفكر ويأس في التحصيل وهجر للعلم والتعليم(٤٤).

الثواب والعقاب:

يرى ابن خلدون أن الشدة تضر بالمتعلمين وخاصة الأطفال، لأنها تذهب بالنشاط وتحمل على الكذب والخبث والمكر وهجر الفضائل. ويمثل لذلك بالخلق اليهودي الذي ساقهم إليه ما تعرضوا له من اضطهاد.

لذلك أوجب أن لا يشتد المعلم أو الوالد في تأديب الطفل، وأن لا

---

(٤٣) المصدر السابق، ص ٤٣٠ ـ ٤٣١.

(٤٤) المصدر السابق، ص ٥٣٣ ـ ٥٣٤.

يدخلا عليه الحزن فيموت ذهنه. وألا يفرطا في التساهل فيستحلي الفراغ ويألفه، ولكن يقومه المعلم بالقرب والملاينة، فإن أبى ففي الشدة ولكن شريطة أن لا يضرب ضرباً مبرحاً، ولا يتجاوز الأسواط الثلاثة فمن لم يؤدبه الشرع لا يؤدبه شيء[٤٥].

مفهوم المنهاج:

قسم ابن خلدون محتويات المنهاج إلى قسمين: علم طبيعي يهتدي إليه الإنسان بفكره. وعلم نقلي يأخذه عمن وضعه. ويهتدي الإنسان بفكره ومداركه البشرية إلى موضوعات القسم الأول ووجوه تعليمه حتى يصل بالتمحيص إلى معرفة الصواب من الخطأ فيه. والثاني يستند إلى الخبر عن الواضع الشرعي، ولا مجال فيه للعقل إلا في إلحاق الفروع بالأصول لأن الجزئيات المتعاقبة لا تندرج تحت النقل الكلي فتحتاج إلى الإلحاق بالقياس. وأصل هذا النوع من العلم هو الشرع من الكتاب والسنة، وبها يتعلق بقية العلوم المصاحبة كعلم اللغة والتفسير والقراءات وعلوم الحديث والفقه[٤٦].

الصحبة والانتظام في الدراسة:

صحبة المعلمين والانتظام في الدراسة تزيدان في كمال التعليم وتكسبانه رسوخاً وقوة، لأن الإنسان يكتسب معارفه وأخلاقه ومعتقداته تارة علماً وتعلماً، وتارة محاكاة وتفاعلاً. وبمقدار ما يكثر شيوخ المتعلم بمقدار ما تحصل ملكاته وترسخ. وقد تعيق الاصطلاحات التعلم حيث يظن المتعلم أنها جزء من العلم، وتعدد المعلمين يخلصه من ذلك لأنه يفيده في تمييز الاصطلاحات لما يراه من اختلاف طرقهم، ولما يقوم به من المقارنة بين مختلف أفكارهم. وهنا تبدو أهمية الرحلة واللقاء المباشر بالمعلمين. (فالرحلة لا بد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرجال)[٤٧].

---

(٤٥) المصدر السابق، ص ٥٤٠- ٥٤١.

(٤٦) المصدر السابق، ص ٤٣٥ - ٤٣٧.

(٤٧) المصدر السابق، ص ٥٤١.

وقد يعكف الطالب على دراسة مذهب معين من الكتب لا من صحبة المعلمين فلا يعود بفائدة، ويخرج بفهم مخالف. وربما نسب إلى (أهل البدع بنقله العلم من الكتب من غير مفتاح المعلمين)[٤٨]. ذلك أن حصول الملكة والإتقان، سبيلهما فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية. والشاهد على ذلك أننا نجد الذين لا يلازمون المجالس العلمية ولا ينتظمون في الدراسة قد يكونون أحفظ من سواهم وأكثر تحصيلاً، ولكن ملكتهم العلمية قاصرة على فهمهم[٤٩].

الأساليب:

بحث ابن خلدون في القواعد التي يجب اعتمادها في أساليب التعليم. فدعا إلى مراعاة التدرج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً. بحيث يعطى الطالب في البداية موضوعات عامة وأفكاراً رئيسية من كل مبحث تتناسب مع درجة الفهم ومدى الاستعداد لديه، وغايتها تكوين صورة عامة لفهم الموضوع كاملاً.

ثم يعود الطالب مرة أخرى لنفس الموضوع بحيث يخرج عن الإجمال ويستوفي الشرح ويذكر له أوجه الخلاف وبذلك تتكون عنده صورة مفصلة.

ثم يعود الطالب مرة ثالثة لاستجلاء الغامض وفهم الصعب وتوضيح المغلق، وهذه خطوة ليست ضرورية لجميع الطلاب لأن بعضهم يتمكن من الموضوع في أقل من ذلك.

وينبغي أن لا تطول الفترة بين الدرس والذي يليه لأن ذلك يؤدي إلى النسيان وانقطاع عناصر الموضوع بعضها من بعض، ولأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفصل وتكراره والربط بين أوائل الموضوع وأواخره، وإذا تنوسي الفصل تنوسيت الملكة الناشئة.

---

(٤٨) المصدر السابق، ص ٤٤٦.
(٤٩) المصدر السابق، ص ٤٣١.

ويجب أن لا يخلط على المتعلم علمان معاً لأن ذلك يشتت أفكاره بينهما، ويصعب عليه أن يظفر بواحد منهما.

نقد الأساليب السائدة:

لم يقف ابن خلدون عند اقتراح أساليب معينة وإنما انتقد أساليب التعليم السائدة في زمنه، ونسب المعلمين إلى الجهل بطرق التعليم. ذلك أن الطريقة الشائعة لديهم تقوم على تعليم الطالب (المسائل المقفلة) ومطالبته بحلها وتكليفه بتحصيلها، بالإضافة لما يلقونه عليه من أدق المقررات وأعمق المبادىء قبل أن يستعد لفهمها وهم يحسبون ذلك مراناً في التعليم وصواباً فيه.

كذلك انتقد مطالبة المتعلم باستظهار كتب الأوائل المختلفة لأنها فوق طاقته ولا يتسع لها عمره. كما أن التزام طرائق المتقدمين في التعليم يزيد في الصعوبة. ودعا إلى قيام أبناء العصر بتنظيم التأليف وابتكار الأساليب بما يناسبهم لأن (الفضل ليس منحصراً في المتقدمين).

وانتقد تدريس الاختصارات التي لجأ إليها المتأخرون، واعتبرها فساداً في التعليم لأنها تجعل الفهم عسراً وتربك المبتدىء بإلقاء الحقائق والأصول دون تمهيد، كما أن الألفاظ المبهمة التي استهدفت إيجاز أكبر كمية من المعاني في أقل عدد من الألفاظ تدفع بالمتعلم إلى البحث عن معانيها، ويصعب عليه استخراج المسائل من بينها، كما أن الملكة الحاصلة من أسلوب المختصرات ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة بكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإطالة المفيدين لحصول الملكة التامة[٥٠].

وانتقد الطرق المستعملة في تعليم الأطفال في عدد من الأقطار الإسلامية حيث بدأ في استعراضها ثم مناقشتها. فذكر أن أهل المغرب يقتصرون على تعليم القرآن الكريم وحده، أما أهل الأندلس فيضيفون إلى

---

(٥٠) المصدر السابق، ص ٥٣٢ ـ ٥٣٤.

تعليم القرآن رواية الشعر وقواعد اللغة والخط. وأما أهل تونس فيضيفون إلى القرآن الكريم تعليم الحديث واللغة والشعر. وأما أهل المشرق فذكر أنه لم يقف على تفاصيله سوى ما سمعه من عنايتهم بالقرآن الكريم والعلوم الأخرى زمن الشبيبة كما أنهم يولون الخط عناية خاصة.

وبعد هذا الاستعراض انتقد كلاً من الأقطار المذكورة. فذكر أن المنهاج الذي يتبعه أهل تونس والمغرب أدى بهم إلى الاقتصار على القرآن الكريم وبالتالي إلى قصور ملكة اللسان العربي لأن القرآن الكر يم لا ينشأ عنه في الغالب ملكة لغوية لأن البشر مصروفون عن الإتيان بمثله. وأما أهل الأندلس فقد أفادهم تعليم اللغة والأدب ملكة لغوية تميزوا بها، ولكنهم قصروا في علوم القرآن الكريم والحديث حسب متابعة الصبي للتعليم أو عدمه.

واستحسن الطريقة التي اقترحها القاضي أبو بكر بن العربي، وهي طريقة تقوم على البدء بعلوم اللغة والأدب، ثم الانتقال إلى الحساب، ثم الانتقال إلى القرآن الكريم فيتيسر للمتعلم بذلك فهمه، ثم أصول الفقه ثم الجدل في الحديث وعلومه، مع مراعاة أن لا يخلط علمان إلا إذا كان المتعلم فائق الذكاء. لكنه قرر أن لهذه الطريقة خطورة وهي إن لم يتابع المتعلم دراسته فلن يصل إلى مرحلة دراسة القرآن الكريم، كما أنه قد يتمرد في سن الشباب على دراسة القرآن الكريم إيثاراً للهو ونزعات الشباب(٥١).

استمرار جمود مفهوم النظرية التربوية في القرنين التاسع والعاشر:

أ ـ مظاهره:

استمرت نفس العوامل التي ذكرناها في القرن الثامن تؤثر في تطور مفهوم التربية وتركزه، فأدى ذلك إلى مزيد من مظاهر التقليد والجمود في مفهوم النظرية التربوية وتتمثل هذه المظاهر بما يلي:

---

(٥١) نفس المصدر، ص ٥٣٧ ـ ٥٤٠.

المنهاج

استمرت محتويات المنهاج تقوم على اختصار تراث السلف وشرحه. فالمنهاج عبارة عن دراسة مصنفات الماضين وشروحهـا التي تلت مثل شرح ألفية الحديث للعراقي، ونخبة الفكر وشرحها لابن حجر(٥٢). أما الإنتاج فهو (تلخيص) هذه المصنفات والشروح. فقد اشتهر محمد الدلجي المتوفى ٩٤٧ هـ بأنه مختصر المنهاج والمقاصد. وسمى الثاني مقاصد المقاصد(٥٣). كذلك أصبح ما يبهر العلماء أن يحفظ العالم أو الدارس الشروح المذكورة. ولقد أدهش علماء دمشق أن محمد بن محمد الحنفي المتوفى ٩٤٧ هـ كان يعرف علم النحو والصرف ويحفظ شرح التلخيص وشرح الطوالع وشرح المواقف، وشرح المطالع إلى أن وصفوه بأنه (كان من مفردات الدنيا)(٥٤).

وثمة إنتاج آخر في القرنين التاسع والعاشر هو نظم مؤلفات السلف في قصائد شعرية. إذ يفتخر الغزي بأن جده لأبيه محمد بن محمد الغزي المتوفى عام ٩٣٥ هـ له من المؤلفات: نظم جمع الجوامع، وألفية في التصوف سماها الجوهر الفرد، وألفية في اللغة نظم فيها فصيح ثعلب، وألفية في علم الهيئة، وألفية في الطب، ومنظومة في علم الخط، ومنظومة في عقائد الغزالي(٥٥).

وثمة إنتاج ثالث هو ظهور الحواشي التي تكتب على الشروح ومن أتقن هذه الحواشي تدرج حتى يتسلم التدريس(٥٦).

وهكذا أصبح مفهوم المنهاج في هذه الفترة يقوم على تدريس الشرح والتلخيصات والمنظومات الشعرية والحواشي.

---

(٥٢) الغزي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٤.
(٥٣) الغزي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٧.
(٥٤) الغزي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ١٧.
(٥٥) الغزي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٥.
(٥٦) الغزي، المصدر السابق، جـ ٢، ص ٥٨، ٥٢٦.

الأساليب:

تركزت أساليب القراءة والسماع والإجازة واستمرت تفرز نفس الآثار السلبية. والمحاولات التي جرت للخروج عليها لم تنجح. ومثالها ما حاوله السخاوي لإحياء طريقة الإملاء لكنه لم ينجح فأعرض عنها معللاً تركه لها بمزاحمة من لا يحسن الإملاء ممن ملؤوه بالخلط والأخطاء، وأن الناس لم يعودوا يميزون بين الخطأ والصواب، وأنهم (استوى عندهم ما يشتمل على مقدمات التصحيح وغيره من جمع الطرق إلى غيرهما مما ينافي القصد بالإملاء)[٥٧].

ولقد انتقد السيوطي المتوفى عام ٩١١ هـ طرق السماع والقراءة وخاصة الإجازة التي لا يرافقها صحبة المعلم، لأن ما يؤخذ من الكتاب ولا يعرض على العلماء لا بد وأن يدخل الخطأ عليه، ولذلك فالواجب أن (لا يقبل من صحيفة، ولا يروى عن صحفي)[٥٨].

على أن هذه الأصوات لم تجد طريقها إلى الوعي والأفهام لأنها تناولت فرعيات النظرية التربوية ولم ترق للبحث في فلسفتها والأسس التي تقوم عليها ولأن مفاهيم التقليد ترسخت من حولنا فاستمرت نفس الأساليب الجامدة الشكلية، واستمر التصور التربوي أسير الجمود والتقليد.

ب ـ مفهوم التربية كما يعكسه ابن حجر الهيثمي (٩٠٩ ـ ٩٧٤ هـ):

نشأ شهاب الدين أحمد بن محمد بن حجر الهيثمي في مصر في محلة أبي الهيثم من إقليم الغربية، وتعلم في طنطا والأزهر حيث فاق أقرانه وبرع في التفسير والحديث والكلام الفقه والفرائض، ثم عمل بالإفتاء والتدريس حتى عام ٩٤٠ هـ حيث انتقل إلى مكة وعمل بالتدريس والإفتاء حتى وفاته. ولقد ترك مؤلفات عديدة منها شرح المشكاة، وشرح المنهاج، وحاشية على الإيضاح في المناسك للإمام النووي، والزواجر عن اقتراف الكبائر[٥٩].

---

(٥٧) السخاوي، **الضوء اللامع لأهل القرن التاسع**، جـ ٨ (القاهرة: مكتبة القدسي ١٣٥٤) ص ١٤ ـ ١٥.

(٥٨) السيوطي، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ١٧١.

(٥٩) ابن العماد الحنبلي، **المصدر السابق**، جـ ٨، ص ٣٧٠.

آراؤه في التربية:

لم تخرج بحوث ابن حجر الهيثمي عن أطر التقليد المذهبي، فهو في كل الأفكار التي عرضها إنما ينطلق (ببسط بيانها بذكر منقول المذهب وقواعده فيها)[٦٠]. كما أنها أفكار ضيقة بعيدة عن المنطلقات التربوية ويدور معظمها حول أجرة المعلم والصلات المادية التي ينالها، والعقوبات التي يمارسها.

فقد أطنب في حشد الآراء التي تجيز للمعلم أو تمنعه من أخذ الأجرة على تعليم القرآن الكريم والرقية به[٦١]. كما ناقش مدى جواز أخذ المعلم حصة الأطفال الشاردين من المدرسة إلى أن انتهى بأنه لا يجوز للمعلم أن يأخذ من خبز الطفل إلا ما شبع عنه.

ويجوز للمعلم أن يأخذ الهدية أو ما يقدمه له ولي الطفل مقابل إدخاله المدرسة. كما يجوز أن يدرس أطفالاً غير أطفال المدرسة إذا لم يشترط الواقف منع ذلك، وإذا لم يحدد عدد التلاميذ، شريطة أن تتوفر إمكانيات ذلك في المدرسة، وأن لا يضر بطلاب المدرسة ولا يؤدي إلى مزاحمتهم والتشويش عليهم. ولكن يمنع أن يزيد في عدد الطلاب الذين ينامون في منزل المدرسة عن العدد المسموح به إلا إذا سمح الواقف بذلك[٦٢].

ومع أن المعلم يستمد مكانته من القرآن الكريم الذي يعلمه، فهو يعتبر أجيراً عند أولياء الصبيان وحكمه حكم الذي يغسل الثياب ويحملها من بيت صاحبتها. لذلك عليه أن يجمع الصبيان ويحضرهم إلى الكتاب. وإذا تقرر له رزق معلوم مقابل إقرائه عدد الأطفال لا يلزمه إحضارهم، ولكن إذا هرب بعضهم أخذ أجرة الحضور فقط، وعلى ذلك (فينبغي له السعي في إحضارهم ـ لا لأنه واجب ـ بل ليستحق معلومه كاملاً).

---

(٦٠) ابن حجر الهيثمي، تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال آداب المعلمين، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار ص ٣١١.

(٦١) نفس المصدر، ص ٢٩٢ ـ ٣٠٤.

(٦٢) المصدر السابق، ص ٣٢٢ ـ ٣٣٠.

وعلى المعلم أن يحذر النظر إلى المرد الذين يعلمهم، لأن النظر إلى الأمرد نوع من الزنا. ولا يجوز له أن يرسل أحداً من الأطفال في حاجة معينة إلا إذا أجاز له والده ذلك، وإذا كان يتيماً لم يجز له ذلك البتة. ويلزم المعلم إعلام الناظر ونائبه بالغائبين فمن استحق الإبقاء أبقاه، ومن استحق الإخراج أخرجه وصرف حصته من الوقف لما يلزم[٦٣].

ويجوز للمعلم ضرب الطفل بإذن أبيه شريطة أن يكون الضرب لإصلاح كسل أو معالجة تفريط. أما الضرب للهرب أو أذى الغير أو النطق بما لا يليق فلا بد من التيقن منه ويسمح للمعلم اعتماد ظنه أو علمه بذلك (إذ لو توقف الضرب على العقوبة الشرعية لتعطل عليه الأمر وفات المقصود من التعليم والتربية). فإذا أساء الطفل للمعلم فحكمه حكم الزوجة أو المملوك من أن للزوج والسيد أن يضربا لحقوق أنفسهما بل المعلم أولى بذلك (ويلزم أن يكون الضرب حسب الخطأ شريطة أن لا يبلغ الأربعين جلدة في الحر وعشرين في غيره، ولا يضربه ضرباً مبرحاً، ثم مضى في شرح كيفية الضرب وأدواته[٦٤].

مفهوم النظرية التربوية منذ القرن الحادي عشر حتى العصور الحديثة:

استمرت نفس الظروف والعوامل تؤثر في النظرية التربوية. وكان من نتيجة ذلك أنه كلما مر قرن وأضيف إلى الماضي، أضيفت تصوراته وآثاره إلى تراث السلف، ونالها ما ينال التراث من تقديس والتزام. وهذه حالة تسببت باستمرار الجمود، واستمرار تدني المفاهيم التربوية.

وترتب على ذلك كله الاستمرار في تضمين المنهاج الشروح والمختصرات وقد قدم لنا البوريني المتوفى عام ١٠٢٤ هـ الكثير من الأمثلة عن الشروح والمختصرات التي علمها معاصروه. أو علمها هو نفسه، والتي انحصرت في اللغة والفقه وعلوم الدين وحساب الفرائض[٦٥].

(٦٣) المصدر السابق، ص ٣٠٤ - ٣١٤.
(٦٤) المصدر السابق، ص ٣١٦ - ٣٢٢.
(٦٥) البوريني، تراجم الأعيان من أبناء الزمان، جـ ١، تحقيق الدكتور صلاح الدين المنجد (دمشق المجمع العلمي العربي، ١٩٥٩)، ص ٦٥، ٧٨، ١١٧، ١١٨، ٣٠٤.

ومن استعراضنا لآثار القرن الثاني عشر نرى أن المفهوم التربوي قام على عدة أمور هي:

١ ـ تدريس الشروح والمختصرات.
٢ ـ انحصار الإنتاج في هذه الميادين.
٣ ـ الاتجاه المذهبي في الدراسة والتصوف.

ولقد كتب المرادي المتوفى عام **١١٤٣** هـ يصف أحمد بن عبد الكريم الغزي فقال: (وبرع وفضل وساد وتصدر للتدريس بعد وفاة والده. فدرس المنحة النجمية في شرح اللمحة البدرية، وشرحاً على نظم نخبة الفكر لجده الرضي لم يشتهر، واختصر كتاب جده محدث دمشق، واختصر السيرة النبوية للشيخ العلامة علي الحلبي، وشرح منظومة النخبة التي نظمها جده.. وتولى إفتاء السادة الشافعية بعد والده[٦٦].

واستمر هذا المفهوم الضيق حتى آل أمر المنهاج في الأزهر إلى شرح كتب الأقدمين وهو الشرح المعروف باسم الحواشي، ثم شروح توضح الغامض من الحواشي وهي ما عرفت باسم التقرير. وأدى ذلك إلى أن التعليم صار يدور حول مناقشة عبارات المؤلفين في درجاتها الأربع: المتن، والشرح، والحاشية، والتقرير. ولقد وصف الشيخ محمد عبده هذه الطريقة فقال: إنهم يتعلمون كتباً لا علماً. وإن المناهج التي يتبعونها هي موضوعات اختارها العجز وفضلها القصور[٦٧].

ولقد أدى هذا التصور التقليدي إلى الانغلاق أمام العلوم الحديثة حتى استنكر الأزهريون القول بأن الأرض تغرب على قوم لتطلع على آخرين[٦٨].

---

(٦٦) المرادي، **سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر**، جـ ١ (بغداد: مكتبة المثنى، بلا تاريخ) ص ١١٨.

(٦٧) محمد رشيد رضا، **المنار والأزهر**، الطبعة الأولى (القاهرة: مطبعة المنار، **١٣٥٢**)، ص ٧.

(٦٨) نفس المصدر، ص ٢٠.

ولذلك أصبح نظام الأزهر محط نقد كبير من العلماء الذين أحاطوا بأبعاد النهضة الأوروبية الحديثة في ميادين العلم. فقد شن الشيخ محمد عبده وتلميذه محمد رشيد رضا حملة على ما أسمياه بـ(فساد التعليم في الأزهر). وأورد رشيد رضا آراء علماء آخرين خلصوا إلى القول (أن التعليم الأزهري لا يرجى منه خير للمسلمين إذا بقي على حاله)[٦٩].

وممن انتبه إلى جمود مفهوم التعليم في الأزهر الشيخ رفاعة الطهطاوي الذي رافق البعثات العلمية المصرية إلى فرنسا واطلع فيها على المفاهيم الحديثة للتعليم ومنهاجه وأساليبه، وقارن ذلك بما هو قائم في الأزهر. فانتقد التقليد والجمود، وأضاف أن التزام المذاهب الأربعة ليس من دعائم الدين لأن الأئمة الأربعة لم يكونوا وحدهم المجتهدين، وإنما قلدهم من جاء بعدهم لأن آراءهم دونت بينما لم تدون مذاهب آخرين لا يقلون عنهم رتبة مثل سفيان بن عيينة، والطبري، وإسحق بن راهويه، والليث بن سعد، والأوزاعي، فاندثرت مذاهبهم ولم يستمر الناس في تقليدها[٧٠].

ولفت الأذهان إلى تكامل العلوم الدينية والطبيعية وأثر هذا التكامل في نهوض الأمم وانهيارها، ثم توجه بالخطاب إلى الأزهريين ليعملوا على توفير التكامل بين علوم الدين والعلوم الطبيعية لأنه وإن كان (لهم اليد البيضاء في إتقان الأحكام الشرعية والاعتقادية وما يجب من العلوم الآلية كعلوم العربية الاثني عشر وكالمنطق والوضع وأدب البحث والمقولات وعلم الأصول المعتبر... غير أن هذا لا يفي للوطن بقضاء الوطر. والكامل يقبل الكمال كما هو متعارف عند أهل النظر). وأطنب في ضرورة إدخال العلوم الحديثة إلى الأزهر مستشهداً بما كان عليه العديد من الشيوخ المتقدمين الذين كانوا يلمون بعلوم الطب والحساب إلى جانب علوم الشرع ثم خلص إلى القول: (فلو تشبث من الآن فصاعد أنجباء أهل العلم الأزهريين بالعلوم العصرية..

---

(٦٩) المصدر السابق، ص ٢١٦ - ٢١٧.

(٧٠) رفاعة الطهطاوي، مناهج الألباب المصرية في مباهج الآداب العصرية، الطبعة الثانية (القاهرة: ١٢٣٠ - ١٩١٢)، ص ٣٨٨ - ٣٩١.

لفازوا بدرجة الكمال وانتظموا في سلك الأقدمين من فحول الرجال)[٧١].

وناقش الاعتقاد الذي تبلور في عصر الجمود حول قدسية التراث ومعجزة السلف. فقرر أنه (لا ينبغي لأبناء الزمان أن يعتقدوا أن زمن الخلف تجرد من فضائل السلف، وأنه لا ينصلح الزمان إذا عرضته للتلف، فالفساد كامن في هذا الاعتقاد، لا فساد الزمان. وحصول هذا الاعتقاد الخاطىء إنما مرده سوء فهم كلام المبرزين من علماء السلف وناقش الفهم الأزهري حول البدعة التي أصبحت ذريعة لمقاومة كل جديد فقال: (فليس كل مبتدع مذموم بل أكثره مستحسن على الخصوص والعموم. فإن الله سبحانه وتعالى جرت عادته بطي الأشياء في خزائن الأسرار ليتشبث النوع البشري بعقله وفكره ويخرجها من حيز الخفاء إلى حيز الظهور حتى تبلغ مبلغ الانتشار والاشتهار)[٧٢].

وأبرز من ناقش مفهوم التعليم في المعاهد الإسلامية المعاصرة هو المفكر الإسلامي الشهير أبو الأعلى المودودي مؤسس الجماعة الإسلامية في باكستان. والمحك الذي يستعمله هو أن النظام التعليمي السليم هو الذي يقود الأمة إلى الظفر بالقيادة العالمية لأن (زعامة الشعوب وثيقة الصلة بحظها من المعارف والعلوم). وفي هذا النظام يتم استغلال القوى الثلاث التي ركز عليها القرآن وهي: (السمع) و(البصر) و(الفؤاد). فبالسمع تحرز المعرفة التي اكتسبها الآخرون، وبالبصر تنمى بما يضاف إليها من ثمرات الملاحظة والبحث، وبالفؤاد تنقى من الأخطاء والشوائب وتستخلص النتائج وتتم التطبيقات.

والذين يوظفون هذه القوى الثلاث على أوسع نطاق يتفوقون على غيرهم من الشعوب ويظفرون بالسيادة والسيطرة ويتسلمون مركز القيادة الحضارية في العالم. أما الذين لا يستخدمون هذه القوى أو يستخدمونها في

---

(٧١) المصدر السابق، ص ٣٧١ ـ ٣٧٦.

(٧٢) المصدر السابق، ص ٤٤١ ـ ٤٤٢.

قدر محدود فهم الذين يرتكسون في حالة من التأخير والانحطاط تحت كنف الآخرين وسلطانهم. وهذا هو العامل الذي دفع بمصر القديمة إلى مركز القيادة وعلى خطاها سار من ماثلها في هذه المكانة مثل بابل واليونان والمسلمين وأوروبا الحديثة.

والعلمية المذكورة تجري طبقاً لقانون ثابت خلاصته أن الجماعة تبدأ في استغلال القوى الثلاث، وتجتهد في ذلك حتى تحقق التفوق وتقطف ثمرة القيادة العالمية، ولكن ما إن تبلغ هذه الجماعة الظافرة الأوج حتى تقترب من مرحل التدني والاضمحلال لأنها وقد أخذ منها الكلل واستبد بها الجهد تنظر إلى ما حققته من عمل فتراه أكثر من حاجتها، وحينئذ تبدأ بالتخلي عن صفاتها المجيدة في البحث والملاحظة والدراسة والاستنتاج والتطبيق وتقف عن النمو وتتحول علومها إلى معارف مجزدة من صفة التطور مكتفية بسماعها وترديدها دون إضافة شيء لأن ما أورثه الآباء وما بناه السلف مبرأ من كل نقص غني عن كل إصلاح أو تطوير[٧٣].

ولهذا السبب نفسه تخلى المسلمون عن مكانتهم التاريخية في زعامة العالم وألقوا بالزمام إلى الغرب (اللاديني) ليقود الإنسانية حيث يشاء.

وانطلاقاً من هذا القانون فصل المودودي ما أسماه بـ (العيوب الجوهرية في نظم التربية الإسلامية) فذكر أن أولى هذه العيوب أن النظم المذكورة تجردت من أثر (البصر) و (الفؤاد) اللذين تعطلت وظيفتاهما، وحتى (السمع) تجمدت وظيفته عند حدود ما خلفه السلف من معارف. أما الغرب فقد واصل زحفه في تقدم مطرد، واستخدم (سمعه) أكثر من المسلمين، ووظف (بصره) و (فؤاده) ففاز بقيادة البشر واستسلم له المسلمون وترسموا خطاه.

والعيب الثاني أن مراكز التعليم الديني في العالم الإسلامي ما زالت متصلبة على الخطأ القديم الذي انحدر إليها من عصور الانحطاط فهي ترى أن المعرفة مقتصرة على ما خلفه الأسلاف، وبسبب هذا العيب فإن الجهود

---

(٧٣) أبو الأعلى المودودي، منهج جديد للتربية والتعليم، ص ١١ ـ ١٦.

التي بذلت في (ندوة العلماء) في الهند، و (الجامعة الأزهرية) في مصر انحصرت في توسيع نطاق (السمع) وأبقت قوى (البصر) و (الفؤاد) على حالها من الجمود والتعطل[٧٤].

غير أن الغرب وإن كان يستعمل القوى الثلاث إلا أنه يعاني من نقص في فلسفة التربية ومحتوى المنهاج لأن تصوره عن الكون والحياة تصور خاطىء مبتور الصلة بالخالق، ويتجاهل قوانين الخليقة. ولذلك فإن الحاجة الإنسانية قائمة ملحة لنظام تربوي جديد يتصف بثلاث صفات: الأولى: مزج العلوم الدينية والعلوم الحديثة في وحدة متجانسة لأن تقسيم العلوم إلى دينية وأخرى دنيوية يقوم على أساس فلسفي يفصل بين الدين والحياة الأمر الذي يتعارض مع طبيعة الوجود ومع روح الإسلام. والثانية الأخذ بنظام التخصص. والثالثة أن يكون الهدف من التربية إقامة مجتمع على أساس الإيمان وامتثال أوامر الله. وعلى ذلك فالعلوم جميعها يمكن أن تصبح علوماً دينية إذا وجهتها أهداف الدين وتفسيراته وروحه، كما يمكن أن تتحول كلها إلى علوم غير دينية إذا انفصلت عن أهداف الدين وتفسيراته وروحه.

ويخلص المودودي من استعراضه إلي القول:

(إن هذا المنهج الجديد سيقدم لنا أفراداً من طراز جديد يملكون قوة التأثير في الحياة حولهم يجعلهم جديرين بقيادة القافلة البشرية وعندها يقومون بالثورة المطلوبة في أساليب الحياة وسيعرفون كيف يصلون بثورتهم هذه إلى غايتها المنشودة)[٧٥].

* * *

(٧٤) المودودي، نفس المصدر، ص ١٧ - ١٨.
(٧٥) المودودي، المصدر السابق، ص ٤٧.

الفصل الثامن

ملاحظات وخاتمة

تكمن أصول النظرية التربوية الإسلامية في القرآن الكريم والسنة النبوية، وهي أصول مرنة تنفتح على تجارب الآخرين وتراعي ظروف التطور في الزمان والمكان. إذ تحتوي على خطوط عريضة توجه التربية وأهدافها وميادينها ومناهجها، وأساليبها ووسائلها، بحيث تتدرج في إعداد الإنسان فكرياً ونفسياً ووظيفياً، مراعية في ذلك استعداداته وقدراته، وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه.

ولكن النظر في هذه الأصول يحتاج دائماً إلى منهج في التفكير وأسلوب في الفهم يناسبان طبيعة هذه الأصول. وأي انحراف في ذلك سيخرج بمفهوم تربوي مجرد من المزايا والخصائص التي ذكرت عن الأصول المذكورة. وهذا هو ما حدث في التاريخ الإسلامي خلال فترات الازدهار والجمود. ولتوضيح ذلك نستعرض منهاج التفكير وأساليب الفهم التي سادت في الفترات المذكورة.

مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ومنهج التفكير الإسلامي بين فترات الازدهار والجمود:

تتفاوت مناهج التفكير بين حالات ثلاث: ففي الحالة الأولى يتبنى

المفكر موقفاً علمياً من الوجود المحيط ويصبح على علاقة جدلية دائمة مع الأشياء. فكل شيء عنده يخضع للنظر والبحث، وكل شيء قابل للمراجعة حتى القانون العلمي والنظرية العلمية. ولذا فهـو يكتشف قوانين العلم ونظريات الاجتماع أو يعدل المعروف منها، ويبلورها ويثري بها المعرفة الإنسانية.

وفي الحالة الثانية يقف المفكر عند النظريات والقوانين المعروفة. وأقصى ما يصل إليه فكره هو النظر في هذه النظريات والقوانين لاستنباط التطبيقات العلمية التي تساهم في تنظيم الحياة ومعالجة مشكلاتها. ومع أن صاحب هذا الموقف دائم النظر في النظريات والقوانين، إلا أنه محدود بالأطر التي تحددها النظريات المألوفة فلا يضيف جديداً إليها ولا يعدل موجوداً.

وفي الحالة الثالثة يقف المفكر عند التطبيقات الناجمة عن القوانين والنظريات وأقصى ما يصل إليه صاحب هذا الموقف هو فهم هذه التطبيقات والاستفادة منها. فلا هو يرقى إلى تطوير قوانين جديدة أو ابتكار تطبيقات جديدة.

ولو طبقت هذه الحالات على عصور الازدهار والجمود في تاريخ التربية الإسلامية لتبين أن المفكرين في عصور الازدهار قد ارتقـوا في تفكيرهم إلى تبني المواقف العلمية. وبسبب هذه المواقف ارتقوا إلى رتبة (الاجتهاد) المطلق فأطلقوا العنان لعقولهم للنظر في الآيات والأحـاديث فسبروا أغوارها في ضوء الواقع الذي يعيشونه. وكان من ثمار ذلك استنباطهم للأصول الفقهية والعقائدية التي قامت عليها مدارس الفقه والأصول والتربية وغيرها. وبسبب هذا الموقف العلمي انفتحوا على تراث الحضارات السابقة وأخضعوه للنظر والبحث وانتقوا منه ما كان نافعاً مفيداً في مختلف ميادين المعرفة. وهذا هو الدور الذي قام به رواد القرون الثلاثة الأولى في ميادين العلوم المختلفة.

ولقد تلا هذا الجيل من المفكرين جيل آخر بدأ منذ القرن الرابع

الهجري واستمر حتى بداية القرن الثامن الهجري، وهو جيل انحدر في تفكيره عن مستوى المواقف العلمية إلى الوقوف عند الأصول والنظريات دون محاولة ابتكار جديد مثلها وهو ما أسموه بـ (الاتباع). فكان من ثمار ذلك التطبيقات الفقهية والعلمية التي مثلتها مؤلفات المذاهب والمدارس المختلفة. ومع النزول إلى هذه المرتبة من التفكير بذرت بذور تقديس الآباء وتقليدهم، لأن الوقوف عند الأصول والنظريات التي أنتجوها إنما هو افتراض الكمال فيهم واقتصار الابتكار عليهم.

ثم تلا هذا الجيل جيل ثالث بدأ منذ القرن الثامن الهجري واستمر حتى مطلع العصور الحديثة، وهو جيل نزل في تفكيره إلى منزلة النظر في مؤلفات المذاهب والمدارس العلمية والوقوف عندها. أو ما عرف بـ (التقليد). وكان من ثمار ذلك ظهور الشروح والحواشي والتقارير كما ذكرنا. وتوقف الفكر الإسلامي عن إنتاج أصول أو تطبيقات جديدة إلا ما ندر.

ولقد رأينا كيف كان أصحاب الموقف الأول يتفاعلون مع تيارات عصورهم والظروف المحيطة بهم بينما كان أصحاب الموقف الثاني يتفاعلون مع هذه التيارات والظروف تفاعلاً جزئياً، وبالمستوى الذي يسمح به منهج التفكير الذي ساد فيهم. أما أصحاب الموقف الثالث فقد انعزلوا عن ظروف العصر والوجود المحيط انعزالاً كلياً ولم يعودوا يؤثرون أو يتأثرون[1].

مفهوم النظرية التربوية الإسلامية وأسلوب الفهم بين فترات الازدهار والجمود:

عرض القرآن الكريم أساليب الفهم وآثارها في وحدة الأمة أو تفرقها

---

(١) صحيح أنه لا بد من وجود الأنماط الثلاثة من التفكير في أي مجتمع ـ لتفاوت القدرات الفكرية والاستعدادات العقلية ـ إلا أن وجود النمط الأول وتسنم أصحابه منزلة التوجيه كفيل باستمرار تجديد المحتويات الفكرية عند أصحاب النمطين الآخرين بما يناسب ظروف التطور وحاجات المجتمعات. غير أن فقدان النمط الأول من التفكير، أو فقدان أصحاب منزلة التوجيه لا بد وأن يوقف عوامل النمو وأسباب التطور، ويفتح الأبواب واسعة لعوامل الركود وأسباب الجمود. ومن هنا تبدو أهمية الحرية الفكرية في أي مجتمع، وخطورة النيل من هذه الحرية بأي شكل من الأشكال.

من خلال استعراض خبرات أهل الكتاب في هذا المجال. فأشار إلى أمرين: الأول: المغالاة في الفهم وتجاوز الحد. ﴿ وما تفرق الذين أوتوا الكتاب إلا من بعد ما جاءهم العلم بغياً بينهم ﴾. والبغي مجاوزة الحد. والثاني: الفهم الجزئي والتطبيق الجزئي. ﴿ ومن الذين قالوا إنا نصارى أخذنا ميثاقهم فنسوا حظاً مما ذكروا به، فأغرينا بينهم العداوة والبغضاء إلى يوم القيامة ﴾. ﴿ الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعاً كل حزب بما لديهم فرحون ﴾. ﴿ فتقطعوا أمرهم بينهم زبراً كل حزب بما لديهم فرحون ﴾.

ويلاحظ أن أسلوب الفهم الذي ساد في فترات الازدهار ـ خلال التاريخ الإسلامي ـ يختلف عن مثيله في فترات الجمود. فلقد اتصف في فترات الازدهار بالشمول والتكامل موضوعاً ومنهجاً. ولبيان ذلك نسوق المثال التالي:

عند حروب الردة عارض عمر بن الخطاب رضي الله عنه إرسال الجيوش لمحاربة المرتدين محتجاً بنص من نصوص الحديث دون أن يربطه بغيره من الأحاديث أو بمناسبته ومقتضيات الحكمة التي رافقته أو تضمنته فاعترض على أبي بكر قائلاً: كيف تقاتل الناس وقد قال رسول الله ﷺ: أمرت أن أقاتل الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله، فمن قال لا إله إلا الله فقد عصم مني ماله ونفسه إلا بحقه وحسابه على الله. فقال أبو بكر: والله لأقاتلن من فرق بين الصلاة والزكاة، فإن الزكاة حق المال، والله لو منعوني عقالاً كانوا يؤدونه إلى رسول الله ﷺ لقاتلتهم على منعه. فقال عمر بن الخطاب: فوالله ما هو إلا أن رأيت الله عز وجل قد شرح صدر أبي بكر للقتال فعرفت أنه الحق.

ويعلق النووي على موقف كل من الصحابيين الجليلين فيقول: (وكان هذا من عمر رضي الله عنه تعلقاً بظاهر الكلام قبل أن ينظر في آخره ويتأمل شرائطه. فقال أبو بكر رضي الله عنه إن الزكاة حق المال، يريد أن القضية قد تضمنت عصمة دم ومال معلقة بإيفاء شرائطها. والحكم المعلق بشرطين لا يحصل بأحدهما والآخر معدم). ويستمر النووي في التعليق على الموقف

إلى أن يقول: (فلما استقر عند عمر صحة رأي أبي بكر رضي الله عنه، وبان له صوابه تابعه في قتال القوم، وهو معنى قوله فلما رأيت الله قد شرح صدر أبي بكر للقتال عرفت أنه الحق. يشير إلى انشراح صدره بالحجة التي أدلى بها، والبرهان الذي أقامه نصاً ودلالة)[٢].

ونضيف لما ذكره النووي أن أسلوب الفهم الذي اعتمده أبو بكر هو أسلوب متكامل يرى العلاقة واضحة بين ميادين الحياة وبين العبادة والتشريع، أو الصلاة والزكاة. وهو أسلوب استقاه جيل الصحابة من خبرتهم التي زودتهم بها صحبتهم للنبي ﷺ. أما عمر فقد نظر ـ في البداية ـ إلى نص الحديث نظرة جزئية دون مراعاة لظروفه أو زمانه، أو لتكامله مع الأحاديث الأخرى. فلما تنبه لهذا التكامل ولمراعاة ظروف التطبيق، أيد أبا بكر وكان سروره عظيماً كما نستشف من تعليقه على نهاية الموقف.

واستمر هذا الأسلوب في الفهم عند أئمة التابعين حين قام الجدل بين ألسنة المرجئة والمعتزلة عن مصير من نطق بالشهادتين دون عمل فتصدى لها علماء التابعين ونبهوا إلى خطأ فهم النصوص فهماً متجزئاً غير متكامل أو مجرد من اعتبارات الزمان والأحوال النفسية والاجتماعية. وعلى هذا الأسلوب سار أبو حنيفة والشافعي كما رأينا حين ناقشنا مفاهيمهما التربوية.

ولقد جعل هذا الأسلوب من الاجتهاد ضرورة مستمرة لم يعوض عنها فهم السلف، ولا منح هذا الفهم القداسة والاستمرارية. بل نظروا لفهم السلف كتلبية لحاجات العصر الذي نشأ فيه ولم يشترطوا أن يفي بحاجات عصر يليهم ويغاير عصرهم في ظروفه ومتطلباته ومظاهر التطور فيه.

كذلك ساهم هذا المنهج في تكامل العلوم الدينية والطبيعية، وتساوى أهمية هذه العلوم في مفهومهم عن النظرية التربوية. وهذا واضح في الآراء التي بلورها علماء القرون الثلاثة الأولى.

أما في عصور الركود والجمود فقد تبدل أسلوب الفهم المتكامل وحل

---

(٢) مسلم، المصدر السابق، جـ ١، ص ٢٠٣.

محله أسلوب جزئي متناثر أو ما يسميه مالك بن نبي بالفهم الذري للأفكار[٣]. فصاروا ينظرون في الآيات والأحاديث والأصول كنصوص منفصلة غير متكاملة، مجردة من اعتبارات الزمان والمكان والمناسبات والأحوال، ودون تحرٍّ لمناسباتها أو وقوف على أزمانها وأمكنتها وروحها، فأدى ذلك إلى خطأ التطبيق والاستنتاج.

ولتوضيح خطورة هذا الأسلوب في الفهم نقول:

يرى الباحث أن وسائل التربية النبوية تتنوع بتنوع مراحلها وميادينها، ولكنها تتكامل في نهاية هذه المراحل وتغطي تلك الميادين. وكل خطأ في إدراك هذه الخاصة يقود إلى الاعتقاد بتناقض الأساليب والوسائل واختلافها. والذين لم يحيطوا بهذه المراحل والميادين والوسائل راحوا يتراشقون بالآيات والأحاديث في جدل عقيم. فمثلاً هناك آيات وأحاديث تجعل أعظم الأعمال قراءة القرآن الكريم وذكر الله[٤]. بينما تجعلها آيات أخرى في الجهاد[٥]. وأحاديث تحدد الإيمان بمن (أمن جاره من بوائقه)[٦]. وأخرى تحدد الإيمان بحب النبي ﷺ حباً يفوق حب الوالد والولد والناس أجمعين. وأخرى تجعل (آية الإيمان حب الأنصار). وأحاديث تحدد المسلم بمن سلم المسلمون من لسانه ويده، بينما تحدده أحاديث أخرى بإطعام الطعام وإفشاء السلام[٧]. والأمثلة على ذلك كثير.

والتفسير الذي يتفق مع الأصول التربوية والوقائع التاريخية هو أن هذا التباين في مضامين الأحاديث سببه تعدد مراحل التربية وتنوع ميادينها. فالأحاديث التي تجعل المسلم هو من سلم المسلمون من لسانه ويده، إنما استهدفت إعداد الفرد لتحقيق مرحلة ـ الإسلام ـ في ميدان تزكية كل من

(٣) مالك بن نبي، **وجهة العالم الإسلامي**، الطبعة الثانية (بيروت: دار الفكر، ١٩٧٠) ص ١٥.
(٤) الترمذي، **المصدر السابق**، جـ ٩، ٩٤.
(٥) البخاري، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ١٦.
(٦) البخاري، **المصدر السابق**، جـ ٨، ص ١٢.
(٧) البخاري، **المصدر السابق**، جـ ١، ص ٩ ـ ١١.

اللسان واليد، والأحاديث التي عرفت الإسلام بإفشاء السلام وإطعام الطعام إنما استهدفت إعداد الفرد لتحقيق مرحلة ـ الإسلام ـ في ميدان تزكية البخل. والآيات والأحاديث التي تجعل قراءة القرآن الكريم والذكر أعظم الأعمال، إنما تعالج أوضاع الذين كانوا في مرحلة الإحسان، وفي ميدان تزكية النفس من رؤية صاحبها. والأحاديث التي تجعل الجهاد أفضل الأعمال إنما تعالج سلوك أناس بلغوا مرحلة الإعداد الوظيفي وفي ميدان الجسم. والحديث الذي جعل كمال الإيمان مشروطاً بالتجرد من الهوى استهدف المصابة قلوبهم بهذا المرض. والذي جعل كمال الإيمان بأمان الجار من بوائق جاره استهدف أناساً مرضهم الإساءة للجيران.

غير أن المربين الذين التزموا أساليب الفهم المجزأ تباينوا وتفرقوا في فهم هذه الآيات والأحاديث ولم ينفذوا إلى روحها ومناسباتها. فذوو الطابع الروحي احتجوا بالنوع الأول، بينما احتج ذوو الطابع الفقهي بالنوع الثاني، ومثلهم ذوو الطابع العقلي أو العملي، فتباينت مفاهيم النظرية التربوية عند هؤلاء جميعاً، مما أدى إلى تجزئة نظرية التربية عندهم وتباين فلسفتها، وتحولها إلى ميادين منفصلة لا ترابط بينها ولا صلة، فأناس دعوا إلى إعداد الإنسان للآخرة دون الدنيا، وأصحاب هذا الفهم صنفوا العلوم إلى علوم دنيوية وعلوم أخروية. وهذا واضح من تصنيف ابن عبد البر حينما قسم العلوم إلى علم أعلى، وأوسط، وأدنى. وواضح أيضاً من الحكم الذي خلص إليه كل من الذهبي وابن رجب حين قررا أن علوم الطب والحساب والفلك لا تدخل في علوم الآخرة وأن المشتغل بها إن أحسن النية لا يثاب ولا يعاقب. وآخرون دعوا إلى إعداد الإنسان إعداداً روحياً كما قرر الصوفية، وآخرون أقاموا فلسفة التربية على تنمية مهارات العقل كما فعل علماء الكلام والفلاسفة.

وحينما نزل التفكير في عصور الجمود إلى الوقوف عند تطبيقات الأصول أو المؤلفات العلمية اتخذ أسلوب الفهم المجزأ مادته من أجزاء المؤلفات نفسها.

ولقد حدد كل من أسلوب الفهم المتكامل والمجزأ العلاقة بين التربية وحاجات المجتمع وظروف العصر. فالأول تفاعل مع حاجات المجتمع وتيارات العصر، بينما انعزل الثاني عن هذه التيارات ولم يتفاعل مع حاجات المجتمعات، الأمر الذي انعكست آثاره على مفهوم النظرية التربوية في كل من الفترات المذكورة بالصور التي استعرضناها في هذا البحث.

النظرية التربوية الإسلامية ومستقبل التربية:

والسؤال الذي نطرحه. ما هو الموقف الذي نتخذه من مفاهيم التربية الإسلامية في أي تخطيط تربوي في مجتمعنا المعاصر؟.

تستدعي الإجابة عن هذا السؤال الوقوف على منطلقات التربية في الحاضر والمستقبل. وهي منطلقات محكومة بالتطورات التي تجري على المستويات المحلية والعالمية. فنحن نعيش في عالم أحالته وسائل الإعلام والاتصال إلى شبه وحدة واحدة. ويقوي هذا الوضع الجديد العلاقات المعقدة والمصالح المتشابكة التي خلقها التقدم التكنولوجي بين الجماعات البشرية المختلفة. غير أن المفاهيم المنحدرة من الماضي تضع حدوداً وحواجز حضارية وثقافية بين جماعات البشر. كما أن بعضها خلق للعالم المعاصر مشكلات خطيرة تتركز في اهتزاز القيم السائدة والأفكار المعاصرة، وفي الخوف المستمر من الكوارث النووية. كذلك ظهرت حركات التمرد بين الشباب، وهو تمرد ضد القيم التي يؤمن بها مجتمع الاستهلاك القائم، وضد تخريب البيئة والاعتداء على الحرية. فهو تمرد يبحث عن قيم جديدة، ونمط جديد من الحياة في عالم يسوده السلام بدل العنف، وتوجهه القيم الروحية بدل المصالح المادية(٨).

وبسبب هذه الأجواء صار العالم يتطلع إلى ثورة تتخذ وسائلها من الفكر والتربية، وتنقل الإنسانية من أجواء الشك والحذر والقلق والخوف إلى التعاون والإخاء والأمن والاطمئنان. ويحدد جان فرانسوا أهداف هذه الثورة بما يلي:

---

(٨) Edgar Faure, **Learning to be,** (Paris: unesco, 1972) pp. 102 - 103.

١ـ إلغاء الحروب والعلاقات الاستعمارية ومفاهيم السيادة القومية.
٢ ـ نبذ النظم الدكتاتورية لأنها سبب الحروب.
٣ ـ تحقيق مساواة عالمية في الاقتصاد والتربية.
٤ ـ تنظيم النسل فيما يناسب مساحة الأرض وإمكاناتها المادية.
٥ ـ حرية العقيدة والقيم الثقافية ليتسنى للإنسان أن يعيش مستقلاً سعيداً، ولتتوفر فرص التعاون بين بني الإنسان[٩].

ولا تقتصر هذه التطلعات على كاتب دون آخر، وفئة دون فئة. وإنما تكاد تكون محور أبحاث المفكرين المعاصرين والقضايا الرئيسة في مؤتمراتهم. يقول إيرك فروم: (إن المحبة ظاهرة شاذة هامشية في المجتمع الغربي المعاصر، والمحور الذي يدور حوله وجوده الاجتماعي القائم هو الإنتاج المادي والشره والتنافس الفردي الذي يرى النجاح في تدمير الآخرين... فإذا كنا نريد أن نشيع المحبة في حياة الإنسان علينا أن نبوئه مكانه السامي حيث تخدمه الآلة الاقتصادية ولا تستعبده، وحيث يتدرب كيف يتقاسم مع بني جنسه الفضائل والمعارف وثمرات الأعمال بدل الأرباح والمغانم)[١٠].

ويقول فورد ماكس: (لن تصان حضارتنا المعاصرة من الدمار الذي يتهددها إلا إذا تطورت قلوب الناس الذين يعيشون على الأرض، فالقلوب المتحضرة هي التي تبقي على هذه الحضارة حية مستمرة، لا تطوير الآلات ولا ثرثرة الاقتصاديين)[١١].

وورد في التقرير الذي قدمته لجنة من الخبراء العالميين بتكليف من منظمة اليونسكو عام ١٩٧٦ بعنوان (تقرير المستشارين بشأن المشكلات العالمية الكبرى) ما يلي:

(٩) Jean Francois Revel, **Without Marx or Jesus,** tr. by J. F. Bernard (New York: Double day and Co. INC. 1971), P. 182.

(١٠) Erich Fromm, «The Nature of Love», **The Contemporary Scene,** Weiz, 2nd edition (New York: Harper and Row, 1973) P. 160.

(١١) Urban and M. Glenny (ed). **Can We Survive Our Future,** (London: the Bodley Head Ltd, 1972) P. 7.

(لقد خضعت تطبيقات العلم لحافز الربح ولمصلحة أقلية صغيرة من الناس. وفي ثنايا هذه العملية تسربت أشكال الانحراف والتشويه إلى أوليات العلم، وخابت الآمال بالعلم وبرزت المخاوف منه وانطلقت النداءات للحد من هيمنته ولترويض التكنولوجيا. ومع أن العلم هو أحد مظاهر العبقرية الإنسانية إلا أن المشكلة هي في انفصاله عن الاتجاه الإنساني والقيم الأساسية لحياة البشر، وهذا أمر يتطلب تحديد مفهوم جديد للعلم، مفهوم ينسق بين التقدم في مجالات العلوم والعلوم الاجتماعية سواء)[١٢].

ويقول رينه دوبو البيولوجي الشهير:

(إن مصطلحات (العالم الواحد) و(الأخوة الإنسانية) تتردد في المحادثات والمناقشات السياسية بشكل غير متناه، في الوقت الذي يموج العالم بالحروب السياسية والاضطرابات العنصرية)[١٣].

ويمكن القول أن أبرز المنطلقات التي توجه التربية في العصر الحاضر تتخلص فيما يلي:

المنطلق الأول هو الحاجة إلى ثقافة عالمية تزيل الفوارق بين بني الإنسان وتنقلهم إلى حياة جديدة عمادها التعاون والمحبة. ويقرر مسعدي أن المشكلة التي يتحتم على جيل السنين القادمة أن يجابهها هي العلاقة بين هذه الثقافة العالمية وبين الثقافات الإقليمية القائمة. وهي مشكلة تتحدى التربية أكثر من غيرها، لأن التربية المستنيرة لا تستطيع بناء فلسفتها على الولاء القومي ما دام التعاون العالمي أصبح لازماً وملحاً إذا أراد المجتمع - أي مجتمع - أن يجابه مشكلاته التربوية وأن يواكب ركب الحياة باستمرار[١٤].

---

(١٢) اليونسكو، **نحو عالم الغد** (تقرير المستشارين بشأن المشكلات العالمية الكبرى)، (باريس: منظمة اليونسكو، ١٩٧٦) ص ١١٤.

(١٣) Rene Dubos, **So Humman an Animal,** (New York: Charles Scribner's Sons, 1968) P. 4.

(١٤) Mahmoud Messadi «Re - nationalization and Modernization» **Education on the Move** (Paris: Unesco, 1975) pp. 3 - 5.

وثاني هذه الحاجات هو ما يقرره إدجار فور حين يذكر أن العلوم الإنسانية مهملة في التربية المعاصرة. فهي تربية لا تساعد الإنسان على اكتشاف نفسه وفهم عناصر شخصيته، وعمليات الذكاء والقوانين التي تحكم تطوره الفيزيولوجي ومعنى تطلعاته وأحلامه، وطبيعة العلاقات بين فرد وآخر، أو بينه وبين المجتمع. ولذلك فهي تربية تهمل واجبها الأساسي في تعليم الإنسان فن الحياة والحب والعلم وتجسيد أفكاره ومثالياته في المجتمع الذي يعيش فيه(١٥).

وثالث هذه الحاجات هو خلق الإنسان الموضوعي الذي لا يقتصر على تطبيق الأساليب الموضوعية في ميدان التكنولوجيا، وإنما يتحرر من أهوائه ونزواته ويفكر تفكيراً علمياً في كافة شؤونه وأنماط سلوكه وعاداته وطرائق حياته، ومعتقداته وتصوراته، بحيث يرفض المقررات الذاتية والمسبقة، ويعتمد المعرفة الموضوعية التي توجه العمل وتوضع في خدمة الإنسان. وبدون ذلك لا يستطيع الإنسان في السنوات المقبلة أن يشارك في الحضارة الحديثة التي تتطلب روح التسامح وتقبل الاختلاف والتكيف مع التطور السريع(١٦).

ونضيف إلى الحاجات المذكورة ما ينادي به رجال التربية في العالم وهو اعتماد التربية المستمرة كدعامة أساسية في صرح التربية، بحيث يتضمن محتوى هذه التربية المستمرة كل ما يندرج تحت مصطلح التربية من معان. وهم يوصون البلدان النامية والمتقدمة أن تتبنى مبدأ التربية المستمرة كفكرة رئيسية في سياساتها التربوية في السنوات القادمة(١٧).

وفي ضوء هذه التطلعات المذكورة وأهدافها المستقبلية يمكن أن نحدد الدور الذي يمكن أن تقدمه التربية الإسلامية بما يلي:

---

(١٥) Edger Faure, **op. cit**, pp. 65 - 66.

(١٦) **Ibid**, pp. 146 - 148.

(١٧) **Ibid**, pp. 181 - 182.

١ ـ تقديم فلسفة إنسانية تعنى بإعداد الإنسان إعداداً شاملاً يوازن بين عقله وروحه وحاجات جسمه، وتعمل على تعاون الجنس البشري وتكامله. وتكاد تكون التربية الإسلامية هي الوحيدة التي تملك منطلقات هذا التصور المستقبلي للتربية والاجتماع. فرسالتها وجهت منذ البداية لهداية العالم جميعه. وللانتقال بالإنسان من منزلة أسفل سافلين حيث الاستعباد للشهوات إلى منزلة أحسن تقويم حيث الخلق الإنساني الكامل، كما أن وحدة الخالق ووحدة الخليقة، ووحدة الإنسانية ركن أصيل في الفكر الإسلامي. ويرى المؤرخ البريطاني توينبي أن الحضارة الحديثة تعاني من مرضين كبيرين هما: انتشار الخمر بين الطبقات العاملة، والتمييز العنصري بين الشعوب. وهو يرشح الإسلام لمعالجة هذين المرضين. ويضيف أنه إذا ما أتيح للإسلام أن يأخذ مكانه في معالجة الحروب العنصرية الجارية، فإنه سيلعب دوره البطولي مرة ثانية(١٨).

٢ ـ إثراء نظريات التعلم والتعليم بما يتناسب مع الأوضاع الجديدة للتربية. فقد ورد في التقرير السنوي لليونسكو عام ١٩٧٢، أن كثيراً من الأقطار عمدت إلى تبني الأهداف السامية والطرائق المرسومة للتربية الإسلامية. من ذلك الفكرة الإسلامية القائلة أن بقدرة الإنسان بلوغ درجة الكمال الإنساني عن طريق التربية، وفكرة التربية المستمرة، لأن الإسلام يحث على طلب العلم من المهد إلى اللحد، ويجعل التعلم فريضة على المجتمع، رجالاً ونساء وأطفالاً، ويوجب على الإنسان المتعلم أن يعلم غيره مجاناً(١٩).

ويمكن أن نضيف إلى المبادىء المذكورة مؤشراً علمياً آخراً وهو قابلية الأصول الإسلامية لإمداد علم النفس التربوي بمبادىء جديدة تناسب نفسية المتعلم في العصر الجديد، خاصة وأن علماء التربية يحثون على مراجعة

---

(١٨) Toynbee, **Civilization on Trial,** (Cleveland: The World Publishing Co., 1967), pp. 182 - 183.

(١٩) Edgar Faure, **op. Cit,** p. 8.

علم النفس التربوي القائم لصياغة مبادىء جديدة تناسب نفسية المتعلم المتفاعلة مع عالم سريع التغير مليء بمبتكرات العلم والتقنية[٢٠]. ويمكن أن نقدم مثلاً لهذه المبادىء في ضوء ما يقرره مارسيل هكتر في مناقشته لدور التربية في معالجة ثورة الشباب المعاصر. فهو يقول أن المدرسة الحديثة تفصل الشباب عن عالم الكبار وتعاملهم معاملة الصغار. ومما زاد الوضع تعقيداً أن التقدم الطبي والرعاية الصحية منحا الشباب أجسام الكبار بينما ظلوا لا يمارسون وظائف الكبار. ففي الوقت الذي بلغوا فيه مبلغ الكبار جسدياً يجبرون على أن يعيشوا معيشة الأطفال بأحلامهم وخيالاتهم. وهكذا تتحمل المدرسة مسؤولية حبسهم عن المشاركة في شؤون المجتمع، ومشكلات الرجولة، وفي الوقت الذي تلقنهم مثاليات الحياة وقيمتها لا يجدون لهذه القيم والمثاليات مصداقاً في واقع الحياة، وتكون النتيجة رفض هذه المثاليات والتمرد عليها[٢١].

وتطلعات مارسيل هذه تلغي فترة المراهقة التي تفصل بين الطفولة والرجولة في علم النفس التربوي، وتربط بين النظري والعملي في ميدان المثل والاجتماع. وهذا يتفق مع مبدأين إسلاميين: الأول تقسيم حياة الإنسان إلى طفولة ورشد لا وجود بينهما لمرحلة المراهقة، والثاني التحذير المتواصل من تلقين الناشئة قيماً ومثلاً لا يطبقها ملقنوها في واقعهم الذي يعيشون.

العوامل التي تساعد على بلورة مفهوم تقدمي إنساني لنظرية التربية الإسلامية:

يحتاج الدور الذي نرشح التربية الإسلامية لأدائه في ميدان التربية الحديثة إلى عدة عوامل هي:

---

(٢٠) Pierre Bertaux, «A new human project: a change in the Psychological profile of he Learners» **Education on the move,** pp. 9 - 10.

(٢١) Marcel Hicter «Youth in Revolt: Youth and the Scholastic ghetto» **Education on the Move,** P. 6.

أ ـ تجديد التفكير وأساليب الفهم:

ولتتمكن التربية الإسلامية من التأثير في هوية تربية المستقبل لا بد من منهج جديد في التفكير وأساليب الفهم، منهج يرقى إلى اتخاذ موقف علمي من الوجود المحيط ويساهم في إثراء المعرفة الإنسانية وفي بلورتها حتى يبرز التناسق بين آيات الله في الكتاب والسنة وبين ما تتوصل إليه البشرية في ميادين العلم والمعرفة، ويلبي حاجات الإنسان وظروف التطور. ولتوفير مثل هذا المنهج لا بد من أمرين: الأول الربط المحكم بين الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث الشريفة وبين ما بلغته البشرية ـ أو تبلغه ـ من تقدم في ميادين العلم.

وهذا يعني أن تنظم المرحلة التعليمية التي تشير إليها الآية الكريمة ﴿ يتلو عليهم آياته ﴾ لكل جيل بصورة جديدة ومفاهيم جديدة تعرف الدارس بما توصل إليه العلم وتكشف الصلة بينه وبين آيات الكتاب، لأن ما تتوصل إليه البشرية في هذا الميدان يقدم أمثلة لما يمكن أن نقول أن القرآن الكريم وجه الأفهام إليه كبديل للمعجزات الخارقة التي ختمت بختم النبوة والرسالة. وهي معجزات الخلق في الآفاق والأنفس. وهذا ما وجهت إليه الآية الكريمة: ﴿ سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد ﴾(٢٢).

ويوافق ذلك ما قرره الأستاذ جودت سعيد بقوله: (حين نتعلم كيف نقرأ آيات الله في الآفاق والأنفس لم يعد هنالك ما يجعلنا نخاف على آيات الله في الكتاب، لأن آيات الآفاق والأنفس ستبين أن آيات الكتاب هي الحق)(٢٣).

ب ـ الانفتاح على خبرات الآخرين:

يستدعي منهج التفكير السابق انفتاحاً على التيارات الحديثة في ميادين

---

(٢٢) (فصلت: ٥٣).

(٢٣) جودت سعيد، حتى يغيروا ما بأنفسهم، الطبعة الثانية (١٣٩٥ ـ ١٩٧٥)، ص ٨٠ ـ ٨١.

العلم والاجتماع والثقافة وغير ذلك، مع مراعاة الوعي والموضوعية مهما خالفنا مصدر هذه التيارات العلمية أو الثقافية أو الاجتماعية. ويقرر الأستاذ جودت سعيد هذا المبدأ في أحسن صورة حين يقول:

(إذا تذكرنا أن علينا أن لا نبخس الناس أشياءهم، وأن الحكمة لا تضر من أي وعاء خرجت فإن الاعتراف بجانب الصواب الذي في النظرية الماركسية لا يضرنا شيئاً. ولكن إذا رفضنا جانب الصواب بسبب جانب الكفر الذي عندهم لا نكون مصيبين. وحين يقول الماركسي: إن دراسة التاريخ الاجتماعي أصبحت علماً، ينبغي أن لا نقول له أخطأت، بل نقول له هذا حق. وإذا اعتبر أن مظاهر الطبيعة قادرة على إعطائنا حقائق موضوعية، علينا أن نراه تقريراً بأن آيات الآفاق تعطي حقائق موضوعية. ونزيد له أيضاً بأن الأنفس تعطي حقائق موضوعية. ولكن حين يصل من أقواله هذه إلى القول بأنه أصبح بناء على ذلك، من الواجب نبذ كل نظرية إيمانية على الإطلاق، هنا نقول له: إن هذه النتيجة من تلك المقدمة هي الفكرة الطوباوية الناشئة عن الكراهية والعاطفة لا عن الدراسة الموضوعية)[٢٤].

ونضيف لما تقدم أن الانفتاح على أفكار الآخرين وثقافاتهم يوقفنا على منابع التأثيرات العالمية وما فيها من جوانب إيجابية وأخرى سلبية الأمر الذي يمكننا من تقدير مواقف الآخرين وكيفية التعامل معهم.

جـ تبني موقف علمي من التراث:

يعني التراث لغوياً كل ما يرثه الإنسان عن الماضي. أما المعنى الاصطلاحي فهو كل ما انحدر من جيل إلى جيل من المعارف والعقائد والعادات والتقاليد والقيم عن طريق التربية والمشاركة الاجتماعية[٢٥].

ولم تعد الحياة ممكنة دون اتخاذ موقف محدد من التراث، لأن التراث أصبح من دعائم التربية. وهذا ما أدركه الأستاذ محمود مسعدي حين أشار

---

(٢٤) جودت سعيد، المصدر السابق، ص ٨٠ ـ ٨١.

(٢٥) Ross Hoffman, **Tradition and Progress,** with a perface by Husslein (Milwaukee: the Bruce Publishing Co., 1938), P. ix.

إلى ضخامة المشكلة التي تجابهها المجتمعات النامية وهي تعمل لتحقيق هدفين اثنين: الأول اللحاق بركب الأمم المتقدمة التي قطعت أشواطاً واسعة في مضمار الحضارة. والثاني بناء الأمة وبلورة شخصيتها وتمييز هويتها التي مسخها الاستعمار. ولتحقيق الهدف الأول تحتاج للتخلي عن كثير من موروثات الماضي التي جلبت لها التخلف، بينما يوجه الحنين إلى الماضي مشروعاتها وهي تعمل لتحقيق الهدف الثاني. وهذه ظاهرة أكثر ما تنطبق على الأقطار العربية الإسلامية(٢٦).

وليس من أغراض هذا البحث أن يناقش أثر التراث على التقدم، ولا أن يخوض في مواقف المؤيدين للتراث أو المعارضين له، ولكننا نقرر أن كلاً من أنصار التراث وخصومه يجدون في عناصر التراث ما يبرر مواقفهم ويدعم آراءهم. فكثيراً ما وقفت بعض عناصر التراث عقبة أمام التقدم ومعالجة بعض الأمراض الاجتماعية القائمة، وكثيراً ما كانت عناصر التراث واقياً للأمة من التحلل وحافزاً لمجابهة التحديات.

وهذا يعني أن المجتمع لا يستطيع أن يثقل نفسه بتراث الماضي كله، كما لا يستطيع أن يطرح التراث جملة ويعبر المستقبل الغامض. بل لا بد أن يتدرب الناشئة الذين سيعيشون المستقبل على تمحيص التراث وتحليله وانتقاء ما يساعدهم في عبور مستقبلهم ومواجهة مشكلاته وتلبية حاجاته. ويضع البروفسور ميوري هذا الرأي في إطار واضح حين يقول: يسأل البعض عما إذا كان التقدم يستوجب تحطيم سلاسل الماضي والتطلع إلى المستقبل باستمرار؟ وجوابي عن هذا التساؤل أن السلاسل التي تقيد العقل لا تحطم بالجهل وإنما بالفهم(٢٧). وهذا يعني أن الناس طالما كانوا مستعبدين للتراث فإن تحريرهم يتم بفهم التراث نفسه. والحقيقة أنه ليس الماضي هو الذي يجعل الإنسان جامداً، وإنما هو الجمود القائم في ذهنه، وما يحتاجه للتحرر

---

(٢٦) Mahmoud Messadi, **op. cit**, pp. 4 - 5.

(٢٧) Gilbert Murray, **Tradition and Progress** (Boston: Houghton Meffin Co., 1922), pp. 18 - 19.

من استعباد التراث هو الانعتاق من أفكاره الحاضرة. والمستعبد لأفكار معينة لا يتحرر منها إلا إذا توسعت خبراته وتصوراته. لذلك كانت الطريقة الملائمة لهذا التحرر هو النظر في تاريخ الأفكار والأشياء وفي التطور الذي عراها منذ أن خلقت حتى انحدرت إلى الحاضر. ولعل هذا ما يوجه إليه القرآن الكريم عند قوله تعالى ﴿ قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق ﴾[٢٨].

ولقد رأينا كيف ندد القرآن الكريم بـ (الآبائيين) الذين كانت حجتهم للاستمساك بالفاسد من موروثات العقائد والقيم والتقاليد أنهم وجدوا آباءهم على هذا وأنهم على آثارهم مقتدون.

إن تراث الماضي ليس هو القرآن الكريم والسنة الشريفة فحسب، وإنما يشتمل عليهما وعلى غيرهما. فهو ينقسم إلى أقسام: قسم يتمثل في القرآن والسنة وهذان لهما صفة الاستمرار، ونحن ـ وكل جيل يأتي بعدنا ـ ملزمون بالأخذ به كاملاً. وقسم هو فهم الآباء للقرآن والسنة وهذا فيه الصواب والخطأ، ولذلك فلدينا حرية النظر فيه وتمحيصه. وقسم أفرزته جاهية آبائنا قبل الإسلام وهذا فيه الكثير من الخطأ وأخطر ما فيه قيمه ومناهج الفهم والتفكير ومن أمثلتها: الفردية والأنانية، والغلظة والتهور، والإلزام في الرأي، واحتقار العمل اليدوي والعصبية والارتجال وعدم التخطيط والتفكير الجزئي وغلبة الظن وغير ذلك. وقسم تسلل في تلافيف ممارستنا وعاداتنا من الحضارات القديمة البابلية والفرعونية والفارسية كالإيمان بالخرزة الزرقاء، وضرب الحصا وأبراج الحظ والتعاويذ والحجب والسحر والاستبداد والترف. وهذه كلها ما زالت من الأمراض التي تشوه قيمنا الحاضرة وتعيق انطلاقنا.

إن تراث الآباء له أهمية بالغة إذا استفيد منه، إذ أنه يكون سبباً في تفادي إعادة الأخطاء، والاستفادة مما كسبوه من تجارب وخبرات خلال القرون. وعلينا أن لا نعرض عنها وإلا دفعنا ثمن ما تعبوا فيه مرة أخرى، والمؤمن لا يلدغ من جحر مرتين.

---

(٢٨) (العنكبوت: ٢٠).

ولكن إنْ تجاوز الأمر الاستفادة من العلم الذي حصلوه إلى أن يصيروا هم العلم وهم قانون الله الذي لا يتغير ولا يتبدل فهنا يتحول ما كان عليه الآباء إلى أحجار الرحى المدلاة في الأعناق التي تعيق الحركة وتتعب النفوس وترهق الأجساد، ويتحول إلى الآصار والأغلال. والذين أعلنوا من الآباء أنهم لم يعودوا أهلاً للفهم والمعرفة حين أغلقوا باب الاجتهاد وسدوا منافذ الفكر، وقالوا انطبقت القبور على أهل العلم، هؤلاء كانوا صريحين أنهم ليسوا أهلاً لأن يتبعوا[٢٩].

د ـ إحاطة المتخصصين بالعلوم الإسلامية بالتيارات الفكرية والثقافات العالمية:

يحتاج العاملون في ميدان التربية ـ خاصة الإسلامية ـ إلى الإحاطة بالتيارات العالمية في ميادين الفكر والتربية والاجتماع الإيجابي منها والسلبي. وهذه صفة تستدعي إعداد المتخصصين في العلوم الإسلامية إعداداً يمكنهم من التفاعل مع التيارات الحديثة ويزودهم بثقافة متكاملة يجمع القديم فيها إلى الحديث، ويزودهم بالمهارات والأساليب والوسائل التي تمكنهم من اختراق حواجز اللغات والأفكار العالمية المختلفة.

وتعاني بعض مؤسساتنا التربوية من بعض الفئات التي رفعت فهمها للكتاب والسنة إلى منزلة الكتاب والسنة، وأضفت على هذا الفهم صفة الإلزام والدوام والقداسة، وقسمت العلوم إلى علمين: علم ينفع وعلم لا ينفع ثم راحت تدعو إلى الاقتصار على ما أسمته بالعلم الذي ينفع وإلى عدم النظر في أي مما أدرجته تحت العلم الذي لا ينفع. وهذه ظاهرة حذر منها ومن أخطارها عمر بن الخطاب رضي الله عنه حين قال: (إنما تنقض عرى الإسلام عروة عروة إذا نشأ في الإسلام من لم يعرف الجاهلية)[٣٠]. ولا مانع أن نعيد هنا كيف تناول هذا التقرير بالشرح الدقيق شيخ الإسلام ابن تيمية فقال: (من عرف الشر وذاقه ثم عرف الخير وذاقه فقد تكون معرفته بالخير

---

(٢٩) جودت سعيد، المصدر السابق، ص ١٧٢ ـ ١٧٤.
(٣٠) ابن تيمية، الفتاوى، علم السلوك، جـ١٠، ص ٣٠٠.

ومحبته له ومعرفته بالشر وبغضه أكمل ممن لم يعرف الخير والشر ويذقهما كما ذاقهما. بل من لم يعرف إلا الخير فقد يأتيه الشر فلا يعرف أنه شر، فإما أن يقع فيه، وإما أن لا ينكره كما أنكره الذي عرفه.

ولهذا قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: (إنما تنقض عرى الإسلام عروة عروة إذا نشأ في الإسلام من لم يعرف الجاهلية. وهو كما قال عمر: فإن كمال الإسلام هو بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وتمام ذلك بالجهاد في سبيل الله، ومن نشأ في المعروف لم يعرف غيره فقد لا يكون عنده من العلم بالمنكر وضرر ما عنده من علمه، ولا يكون عنده من الجهاد ما عند الخبير به، ولهذا يوجد لدى الخبير بالشر وأسبابه إذا كان حسن القصد عنده من الاحتراز عنه ومنع أهله والجهاد لهم ما ليس عند غيره.

ولهذا كان الصحابة رضي الله عنهم أعظم إيماناً وجهاداً ممن بعدهم لكمال معرفتهم بالخير والشر، وكمال محبتهم للخير وبغضهم للشر، لما علموه من حسن حال الإسلام والإيمان والعمل الصالح، وقبيح حال الكفر والمعاصي، ولهذا من ذاق الفقر والمرض والخوف أحرص على الغنى والصحة والأمن ممن لم يذق ذلك)[٣١]. إلى أن خلص إلى القول: (يجوز نقل ما لا يتعلق بالدين من غير المسلمين لأنه يستهدف الانتفاع بآثار الكفار والمنافقين في الدنيا)[٣٢].

والواقع أن الانتفاع بالعلم أو عدمه لا يعودان إلى نوع العلم أو محتواه وإنما يعودان إلى الأسلوب الذي ينتفع من خلاله بالعلم. فقد يكون العلم نافعاً في محتواه فيحوله الأسلوب الخاطىء إلى علم غير نافع. وقد يكون العلم ضاراً في محتواه فيحوله الأسلوب الصحيح إلى علم نافع. والذي يؤثر في كلا الأسلوبين هي العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية التي تؤثر في سلوك العالم وفي دوافع استعماله للعلم وكيفيته.

---

(٣١) نفس المصدر السابق.

(٣٢) ابن تيمية، المصدر السابق، مفصل الاعتقاد، ص ١١٤ ـ ١١٥.

هـ ـ تخطيط المناهج الدراسية طبقاً للميادين التي توجه إليها الأصول التي استعرضناها في الفصل الثاني:

وهذا يعني إلغاء الثنائية القائمة في المناهج التي تقسم العلوم إلى علوم إسلامية وعلوم غير إسلامية، وصياغة مناهج جديدة يتخللها التفسير الإسلامي لكل ظاهرة علمية، دينية كانت أو اجتماعية أو طبيعية أو غير ذلك، وهذا يستدعي أيضاً إلغاء الثنائية القائمة في مؤسسات التعليم ونظمه.

ويستهدف التخطيط المقترح تصنيف العلوم جميعها حسب الميادين الأربعة التي استعرضناها في الفصل الأول ففي الميدان الأول يتكون لدى الدارسون إيدولوجية إسلامية تمكنهم من تفسير ظواهر العلم والاجتماع بأسلوب ينسق بين مقررات العلم ومبادىء الإيمان. وفي الميدان الثاني ـ ميدان التزكية ـ تنصب العناية على تزكية السلوك عقلياً ونفسياً وخلقياً وجسدياً على نمط يحقق التوازن في حياة المتعلم. وفي الميدان الثالث يجري تثقيف الدارسين ثقافة واسعة تجمع بين الثقافة الإسلامية والمباحث الاجتماعية والعلوم المختلفة، وتربط بين آيات الكتاب وما توصلت له الخبرات البشرية في هذه الميادين، وهذا هو روح الميدان الذي أشارت إليه الأصول القرآنية ﴿ ويعلمهم الكتاب ﴾. وفي الميدان الرابع يتم توجيه المتعلم للتخصص الذي يناسب استعداده وميوله وقدراته العقلية والنفسية والجسدية استرشاداً بما أشارت إليه الآية بـ ﴿ والحكمة ﴾.

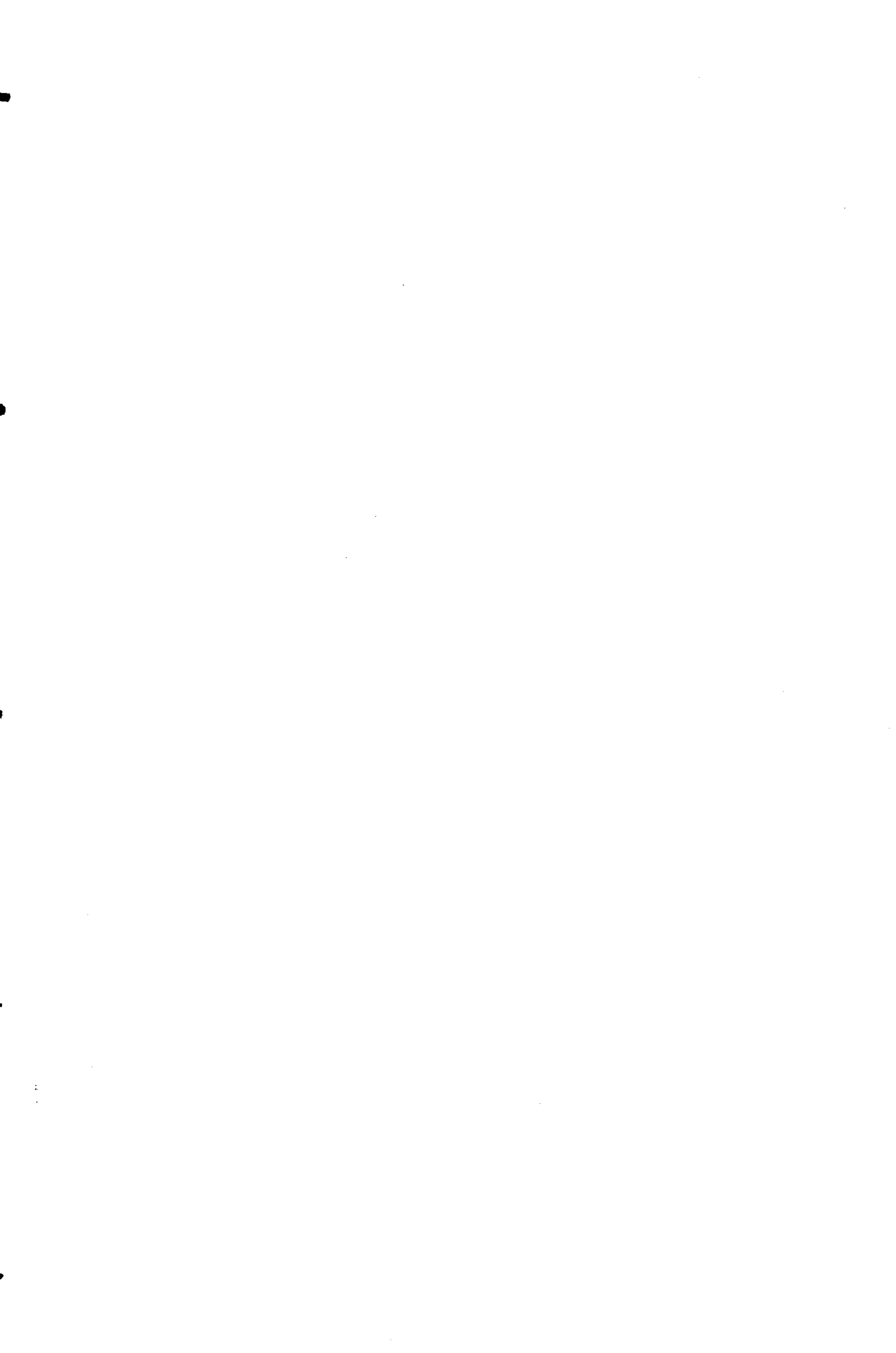
ويراعى في هذه الميادين أن يتدرج المتعلم في كل منها بما يناسب عمره وتطور خبراته، وتطوره النفسي والعقلي والجسدي وبما يتفق مع التصنيف الإسلامي الذي يحدد لذلك مراحل ثلاث هي: مرحلة الإسلام، ثم الإيمان، ثم الإحسان. وحين نتبين مضمون كل مرحلة نجد أن التربية الإسلامية تتدرج بالمتعلم من الظواهر حتى يقف على حقائق الأمور ويصبح كل ما في الآفاق والأنفس شواهد تجعله يعبد الله كأنه يراه. ففي مرحلة ـ الإسلام ـ يدرب المتعلم على تطويع أركانه وأعضائه الجسدية فيما يتفق مع الأخلاق الإسلامية في ميدان التزكية، ويتم تدريبه على المهنة والمهارات المناسبة في ميدان الحكمة. وفي مرحلة ـ الإيمان ـ يقدم للمتعلم التفسيرات

والتدريبات العقلية التي تزوده بالقناعات الوجدانية والعقلية. وفي مرحلة ـ الإحسان ـ يدرب المتعلم على استنباط سنن الوجود وقوانين الخلق من خلال التطبيقات العلمية والعقلية والعملية.

و ـ اختيار المتعلمين وتصنيفهم:

من أسباب عدم فاعلية خريجي المدارس والجامعات الحديثة والإسلامية طريقة اختيار الطلبة وتصنيفهم. إذ المتبع هو تصدير أوائل الطلبة إلى المجتمعات الصناعية ـ عن طريق ما تقدمه الحكومات أو الشركات الأجنبية من منح وبعثات تتفق مع خططها التنموية. وبعد ذلك يجري تحويل أصحاب العلامات العالية ممن يلي أوائل الطلبة المشار إليهم إلى دراسة الطب والهندسة والزراعة.. إلخ. ويحول أصحاب العلامات المتدنية إلى كليات الشريعة والجيش إلا ندرة من أصحاب المشاعر الدينية والفقراء الذين لا يجدون ما ينفقون في التعليم. وهذا يعني أن التربية في العالم الإسلامي تحول إلى ميادين ـ الفكر والقوة ـ العاجزين من الطلبة، وكأن التخصص في الدراسات الإنسانية والدينية والعسكرية صار عقوبة للطالب الكسول أو المتخلف. وهذا أدى فيما بعد إلى بروز قيادات وعناصر متخلفة هيمنت على الميدانين المذكورين دون أن يكون لها المؤهلات العقلية والنفسية والفكرية التي تمكنها من القيام بدور القيادة في هذين الميدانين، الأمر الذي ترك ـ وما زال يفرز ـ آثاراً وممارسات سلبية خطيرة تقصر عن مستوى التحديات والواجبات المطلوبة.

وتبدو خطورة هذا الأسلوب في اختيار المتعلمين وتصنيفهم حين نقارنه بما يجري في الأقطار الأوروبية والأمريكية. ففي تلك الأقطار تبدأ العناية بالموهوبين من الطلبة في مرحلة مبكرة ثم يجري توزيعهم وإعدادهم للقيام بدور القيادة في الميادين العسكرية والسياسية والفكرية. أما ميادين العلوم والتكنولوجيا فأكثر العاملين فيها ممن يتم نهبه من أذكياء العالم الثالث أو يطرده هذا العالم نفسه. لذلك نجد أن القادة العسكريين في أوروبا وأمريكا حين يتحولون إلى ميادين السياسة يبدعون بالقدر الذي كانوا عليه في ميادين العسكرية.



الخلاصة

تكمن أصول النظرية التربوية الإسلامية في القرآن الكريم والسنة الشريفة لأنهما يحتويان على خطوط عريضة تحدد أسس التربية وأهدافها، وميادينها ومناهجها، وأساليبها ووسائلها، بحيث تتدرج في إعداد الإنسان المسلم إعداداً فكرياً ونفسياً ووظيفياً، مراعية في ذلك استعداداته وقدراته، وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه. وهي أصول مرنة تنفتح على تجارب الآخرين، وتراعي ظروف التطور في الزمان والمكان.

وحين خرج المسلمون إلى الأقطار المفتوحة قامت البعوث الثقافية بتطوير بعض الأساليب والمفاهيم التربوية التي تساعد على نشر مبادىء الدين الجديد. كما بلوروا كثيراً من القواعد التي تيسر عملية التفاعل والانفتاح على الثقافات والظروف القائمة في البلاد المفتوحة. وأشهر المساهمين في ذلك علي بن أبي طالب وعبدالله بن مسعود والإمام الزهري.

وفي القرن الثاني برز لهؤلاء تلامذة اعتمدوا نفس المنطلقات من الانفتاح والمرونة، وفي التربية الروحية وفي اللغة. وبرزت مدارس أو مذاهب تمثل هذه التخصصات. ومع نمو هذه التخصصات كانت تنمو عناصر النظرية التربوية الإسلامية على أيدي قادة المدارس أو المذاهب نفسها مثل سفيان الثوري، وعبدالله بن المبارك، ومالك، وأبي حنيفة، والشافعي.

وبازدياد نشاط الحركة العلمية في القرنين الثالث والرابع ظهرت مدارس تربوية لها مفاهيمها الخاصة في المنهاج والتعلم والأساليب. فظهرت

مدرسة المحدثين والفقهاء التي بلورت مفاهيم التربية العقلية. والمدرسة الصوفية التي بلورت مفاهيم التربية النفسية، ومدرسة الأصوليين وعلماء الكلام، ومدرسة الفلاسفة وعلماء العلوم الطبيعية. وكل مدرسة من هذه المدارس أنجبت علماء التربية خصوا بأبحاث خاصة معينة. ومن أمثلتهم الحارث المحاسبي، وابن سحنون، والآجري، والرامهرمزي، والقابسي، والفارابي، وابن مسكويه.

وكان على هذه المدارس أن تخطو خطوة أخرى هدفها تحقيق التكامل والتناسق بين مفاهيمها المتعددة، وصياغتها في نظرية تربوية شاملة متكاملة تنسجم مع الأصول المتضمنة في القرآن الكريم والسنة الشريفة وتسمح بتباين الاجتهاد وتراعي ظروف التطور في الزمان والمكان. لكن ذلك لم يحدث، فقد طرأت عوامل معينة أدت إلى تغيير منهاج التفكير وأسلوب الفهم عند هذه المدارس وساعد على ذلك مواقف الالتزام السياسي والتعصب المذهبي، فنتج عن ذلك كله بتر الروابط التي تربط المدارس المذكورة، وأدى إلى بروز تصورات تربوية استقل كل منها بعنصر من عناصر النظرية التربوية المنشودة.

ثم سارت في الطريق الذي انتهى بها إلى الأطر المذهبية الجامدة. وخلال هذه النكسة التي حلت بالفكر التربوي عمل الأشاعرة على متابعة المسيرة التربوية، وترتب على جهودهم - ابتداء من الماوردي ومروراً بالخطيب البغدادي حتى الغزالي - تصنيف ميادين التربية الإسلامية وإبراز الكثير من أجزاء النظرية التربوية الإسلامية التي تنسجم مع الأصول المتضمنة في القرآن الكريم والسنة الشريفة. ولكن الظروف التي رافقت جهود الأشاعرة المذكورين وتلك التي تلتها، كسيطرة الدولة على التعليم وتدخلها في أهدافه ومناهجه، وانتشار التعصب المذهبي، وتقرير التقليد، وتعزيز الدعوة إلى التزام تراث السلف، كل ذلك لم يسمح بصياغة هذه الأجزاء في نظرية متكاملة وكان من الممكن أن تستمر الجهود بعد هذا الرعيل من الباحثين فتكمل ما لم يتمكنوا من صياغته، ولكن ظروف الركود العقلي والتحيز

المذهبي جعل معاصري الغزالي أو من جاؤوا بعده من أتباع المذاهب والطرق الصوفية يتراشقون بهذه المكونات ليدعم كل مذهبه وانتماءه.

وهكذا استمرت التصورات التربوية الضيقة، وتحيزت في الأطر المذهبية، وجنحت بالتربية بعيداً عن حاجات المجتمع وتيارات العصور وظروف التطور.

وفي القرون التي تلت تركز هذا المفهوم وشاع في الأوساط العلمية وطبق في المؤسسات التعليمية على أيدي علماء تصدروا ميادين العلم والتعليم مثل الزرنوجي وابن جماعة وابن الحاج العبدري، والذهبي، وابن رجب، وابن حجر الهيثمي. كذلك انحدر هذا المفهوم مع التراث الإسلامي ووجه مناهج التعليم ومفاهيم التعلم والأساليب المختلفة، كما لون الإنتاج العلمي ونشاطات الدارسين حتى آل مفهوم التربية إلى وجوب اقتصار الخلف على ترديد معارف السلف.

ولم يظهر بعد الغزالي من يدانيه في هذا الميدان. حتى جاء ابن تيمية فعالج أصول التربية مستهدفاً رد التفكير الإسلامي إلى مجراه الأول إلا أن بيئة التقليد والجمود لم تسمح لهذه الانطلاقة أن تنتشر وتعمل عملها، ثم كانت محاولة ابن خلدون بعد ذلك بقرن ولكنها لم تكن - رغم عظمتها وجلالها - بمستوى جهود الغزالي إحاطة وعمقاً وشمولاً ولا بمستوى ابن تيمية صفاء وأصالة. كما أنها لم تقو على كسر طوق الجمود والتقليد فتعزز التقليد، وقدس التراث جملة، واستمر جمود النظام التربوي حتى بداية العصور الحديثة حيث وجدت مؤسسات التربية الإسلامية نفسها عاجزة عن استيعاب حاجات المجتمع العربي الحديث في النمو والتقدم، ومواكبة التطور في العلم والمعرفة، الأمر الذي أدى إلى ظاهرة التعليم المزدوج حيث تقف المعاهد الإسلامية كمؤسسات متخصصة بتراث الماضي ويغلب على مناهجها وأساليبها موروثات العصور الجامدة وتقليد القديم دون مراعاة لاختلاف الأزمان وظروف التطور وحاجات الحاضر يقابلها مؤسسات حديثة تختلف عنها في المفاهيم التربوية ومناهج التفكير. ويغلب عليها طابع النقل

وتقليد الآخرين دون مراعاة لاختلاف البيئات، ودون أن تعالج المشكلات القائمة ابتداء من جذورها التاريخية وانتهاء بواقعها القائم.

ويلاحظ أن العوامل التي جنحت بمفهوم النظرية الإسلامية إلى المآل الذي انتهت إليه هي عوامل خارجة عن طبيعة الأصول الإسلامية وهي ترجع بالدرجة الأولى إلى أنماط التفكير وأساليب الفهم التي سادت فترات التقليد والجمود.

ويشير البحث في منطلقات التربية الحديثة واتجاهاتها المستقبلية أن الأصول الإسلامية تملك أن تمد هذه التربية بالشيء الكثير. وهذا أمر لاحظه نفر من مربي العالم ومفكريه، وأشار إليه تقرير اليونسكو الذي صدر عام ١٩٧٢.

وتملك هذه الأصول أن تلبي حاجات المجتمعات الإسلامية شريطة أن تصبح المعاهد الإسلامية والعاملون في ميدان التربية الإسلامية بمستوى حاجات العصر والتيارات العالمية ثقافة وتفكيراً.

* * *

المصادر والمراجع

أولاً ـ القرآن الكريم والحديث الشريف:

١ ـ القرآن الكريم.

٢ ـ البخاري، محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦ هـ)، **صحيح البخاري**، الأجزاء: ١ ـ ٤ ـ ٥، القاهرة: دار الشعب، ١٣٧٨ هـ.

٣ ـ مسلم بن حجاج (ت ٢٦١ هـ)، **صحيح مسلم**، شرح النووي، القاهرة، بلا تاريخ.

٤ ـ مسلم بن حجاج (ت ٢٦١ هـ) **صحيح مسلم**، جـ ٤، تحقيق فؤاد عبد الباقي، الطبعة الأولى، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية ١٣٧٥ ـ ١٩٥٥.

٥ ـ الترمذي، محمد بن عيسى (٢٧٩ هـ) **الجامع الصحيح**، ١٠ أجزاء، تحقيق عزت عبيد الدعاس، الطبعة الأولى، حمص، ١٣٨٧ ـ ١٩٦٧.

٦ ـ الدارمي، عبدالله بن عبد الرحمن (ت ٢٥٥ هـ)، **سنن الدارمي**، جزءان، تحقيق عبدالله هاشم يماني، القاهرة: دار المحاسن، ١٣٨٦ ـ ١٩٦٦.

٧ ـ ابن ماجه، محمد بن يزيد (ت ٢٧٥ هـ)، **السنن**، جزءان، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة: عيسى البابي الحلبي وشركاه، بلا تاريخ.

ثانياً ـ المصادر:

١ ـ الأجري، محمد بن الحسين (ت ٣٦٠ هـ)، **أخلاق العلماء**، تحقيق فاروق حمادة، الطبعة الأولى، دمشق: مكتبة العرفان، ١٣٩٢ ـ ١٩٧٢ م.

٢ ـ ابن أبي يعلى، محمد (ت ٥٢٧ هـ)، **طبقات الحنابلة**، جزءان، تصحيح محمد حامد الفقي، القاهرة: ١٣٧١ ـ ١٩٥٢.

٣ ـ الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل، **مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين**، جـ ٢، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٣٧٣ ـ ١٩٥٤.
٤ ـ الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل، **اللمع في الرد على الزيغ والبدع**، تحقيق الدكتور حمودة غرابة، القاهرة: شركة مصر، ١٩٥٥.
٥ ـ الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل، **الإبانة على أصول الديانة**، القاهرة: المكتبة السلفية، ١٣٨٥ هـ.
٦ ـ ابن بطوطة، محمد بن إبراهيم اللواتي (ت ٧٧٧ هـ)، **تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار**، القاهرة: دار التحرير ١٣٨٦ ـ ١٩٦٦.
٧ ـ البوريني، الحسن بن محمد (ت ١٠٢٤ هـ)، **تراجم الأعيان من أبناء الزمان**، جـ ١، تحقيق الدكتور صلاح الدين المنجد، دمشق: المجمع العلمي العربي، ١٩٥٩.
٨ ـ البيهقي، أحمد بن الحسين (ت ٤٥٨ هـ)، **مناقب الشافعي**، جـ ١، ١٣٩١ ـ ١٩٧١.
٩ ـ البيهقي، أحمد بن الحسين (ت ٤٥٨ هـ)، **مناقب الشافعي**، جـ ٢، ١٣٩٠ ـ ١٩٧٠. (الجزءان: تحقيق السيد أحمد صقر، الطبعة الأولى، القاهرة: دار التراث).
١٠ ـ ابن تغري بردي، أبو المحاسن يوسف (ت ٨٧٤ هـ)، **النجوم الزاهرة في أخبار مصر والقاهرة**، الأجزاء ٥ ـ ٤ ـ ١١، القاهرة: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، بلا تاريخ.
١١ ـ ابن تيمية، أحمد، (ت ٧٢٨)، **كتاب مفصل الاعتقاد**.
١٢ ـ ابن تيمية، أحمد، **المنطق**.
١٣ ـ ابن تيمية، أحمد، **علم السلوك**.
١٤ ـ ابن تيمية، أحمد، **التصوف**.
١٥ ـ ابن تيمية، أحمد، **مقدمة التفسير**.
١٦ ـ ابن تيمية، أحمد، **كتاب التفسير**.
١٧ ـ ابن تيمية، أحمد، **أصول الفقه**.
١٨ ـ ابن تيمية، أحمد، **كتاب الفقه**.
١٩ ـ ابن تيمية، أحمد، **كتاب الفقه**.

٢٠ ـ ابن تيمية، أحمد، **كتاب الفقه**.

جميع هذه الكتب تشكل الأجزاء (٤ ـ ٩ ـ ١٠ ـ ١١ ـ ١٣ ـ ١٧ ـ ٢٠ ـ ٢٢ ـ ٢٣ ـ ٢٨) من كتاب مجموع فتاوى ابن تيمية، جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد العاصمي النجدي، الطبعة الأولى، الرياض، ١٣٨١ هـ.

٢١ ـ ابن تيمية، أحمد، **كتاب الإيمان**، الطبعة الثانية، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩١.

٢٢ ـ ابن تيمية، أحمد، **كتاب اقتضاء الصراط المستقيم**، تحقيق محمد علي الصابوني، ١٣٩٠.

٢٣ ـ الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر (ت ٢٥٥ هـ)، **البيان والتبيين**، ٣ أجزاء، تحقيق حسن السندوبي، الطبعة الرابعة، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٧٥ ـ ١٩٥٦.

٢٤ ـ ابن جبير، محمد بن أحمد (ت ٦١٤ هـ)، **رحلة ابن جبير**، بيروت: دار صادر ودار بيروت، ١٣٧٩ ـ ١٩٥٩.

٢٥ ـ ابن جماعة، محمد بن إبراهيم (ت ٧٣٣ هـ)، «تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم»، **آداب المتعلمين**، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الثانية، بيروت ١٣٨٦ ـ ١٩٦٧.

٢٦ ـ ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن (ت ٥٩٧ هـ)، **المنتظم**، الأجزاء ٧ ـ ٨ ـ ٩ ـ ١٠، الطبعة الأولى، حيدر آباد الدكن: دائرة المعارف العثمانية، ١٣٩٥ هـ.

٢٧ ـ ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن، (ت ٥٩٧ هـ)، **نقد العلم والعلماء أو تلبيس إبليس**، تصحيح محمد منير الدمشقي، القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية، بلا تاريخ.

٢٨ ـ ابن الحاج، محمد بن محمد العبدري (ت ٧٣٢ هـ). **المدخل**، جـ ١ ـ جـ ٢، الطبعة الأولى القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٤٨ ـ ١٩٢٩ م.

٢٩ ـ ابن حجر الهيثمي، شهاب الدين أحمد بن محمد (ت ٩٧٤ هـ)، «تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال»، **آداب المتعلمين**، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الثانية، بيروت: ١٣٨٦ ـ ١٩٦٧ م.

٣٠ ـ أبو حنيفة، نعمان بن ثابت (ت ١٥٠ هـ)، **العالم والمتعلم**، تحقيق محمد

رواس قلعة جي، وعبد الوهاب الندوي، الطبعة الأولى، حلب: مكتبة الهدى، ١٣٩٢ ـ ١٩٧٢.

٣١ ـ الخطيب البغدادي، أحمد بن علي (ت ٤٦٣ هـ)، **تاريخ بغداد**، جـ ٢، جـ ١٢، بيروت: دار الكتاب العربي، بلا تاريخ.

٣٢ ـ الخطيب البغدادي، أحمد بن علي، (ت ٤٦٣ هـ)، **تقييد العلم**، تحقيق يوسف العش، دمشق: المعهد الفرنسي للدراسات العربية، ١٩٤٩ م.

٣٣ ـ الخطيب البغدادي، أحمد بن علي (ت ٤٦٣ هـ)، **الفقيه والمتفقه**، المجلد الثاني، تحقيق إسماعيل الأنصاري، الطبعة الثانية، الرياض، مطابع القصيم، ١٣٨٩ هـ.

٣٤ ـ الخطيب البغدادي، أحمد بن علي (ت ٤٦٣ هـ)، **شرف أصحاب الحديث**، تحقيق الدكتور محمد سعيد خطيب أوغلي، أنقرة: جامعة أنقرة، ١٩٧١.

٣٥ ـ الخطيب البغدادي، أحمد بن علي (ت ٤٦٣ هـ)، **الكفاية في علم الرواية**، حيدر آباد الدكن: جمعية دائرة المعارف العثمانية، ١٣٥٧ هـ.

٣٦ ـ ابن خلدون، عبد الرحمن (ت ٨٠٨ هـ) **المقدمة**، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، بلا تاريخ.

٣٧ ـ الذهبي، محمد بن أحمد (ت ٧٤٨ هـ)، **بيان زغل العلم والطلب**، دمشق، ١٣٤٧ هـ.

٣٨ ـ الرازي، فخر الدين محمد (ت ٦٠٦ هـ)، **تفسير مفاتيح الغيب**، جـ ١، ١٣٠٧ هـ.

٣٩ ـ الرازي، فخر الدين محمد (ت ٦٠٦ هـ)، **تفسير مفاتيح الغيب**، جـ ٢، ١٣٠٨ هـ.
الجزءان: القاهرة: الطبعة الأولى، المطبعة الخيرية.

٤٠ ـ الرامهرمزي، الحسن بن عبد الرحمن (ت ٣٦٠ هـ)، **المحدث الفاصل بين الراوي والواعي**، تحقيق الدكتور محمد عجاج الخطيب الطبعة الأولى، بيروت: دار الفكر، ١٣٩١ ـ ١٩٧١.

٤١ ـ ابن رجب، زين الدين عبد الرحمن بن أحمد (ت ٧٩٥ هـ)، **فضل علم السلف على الخلف**، الطبعة الثانية، تعليق محمد منير الدمشقي القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية، ١٣٤٧ هـ.

٤٢ ـ الزرنوخي، برهان الدين (ت ٥٩١ هـ)، **تعليم المتعلم طريق التعلم**، تصحيح أحمد أسعد علي، الطبعة الأخيرة، القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٦٧ هـ ـ ١٩٤٨ م.

٤٣ ـ زروق، أحمد بن أحمد بن محمد (ت ٨٩٩ هـ)، **قواعد التصوف**، تحقيق محمد زهر النجار، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٨٨ ـ ١٩٦٤.

٤٤ ـ السبكي، عبد الوهاب (ت ٧٧١ هـ)، **طبقات الشافعية**، جـ ٢، ١٣٨٣ ـ ١٩٦٤.

٤٥ ـ السبكي، عبد الوهاب (ت ٧٧١ هـ)، **طبقات الشافعية**، جـ٣، ١٣٨٤ ـ ١٩٦٥. الجزءان تحقيق عبد الفتاح الحلو ومحمود الطناجي، الطبعة الأولى، القاهرة: عيسى البابي الحلبي.

٤٦ ـ ابن سحنون، محمد (ت ٢٥٦ هـ)، **آداب المعلمين**، ملحق بذيل التربية في الإسلام، للدكتور أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٧ م.

٤٧ ـ السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن (ت ٩٠٢ هـ)، **الضوء اللامع لأهل القرن التاسع**، جـ٨، القاهرة: مكتبة القدسي ١٣٥٤.

٤٨ ـ السلمي، أبو عبد الرحمن محمد بن الحسين (ت ٤١٢ هـ)، **طبقات الصوفية**، تحقيق نور الدين شريبة، الطبعة الأولى، القاهرة: جماعة الأزهر للنشر والتأليف، ١٣٧٢ هـ ١٩٥٣.

٤٩ ـ السلمي، أبو عبد الرحمن محمد بن الحسين (ت ٤١٢ هـ)، **آداب الصحبة وحسن العشرة**، تحقيق م. ي. قسطر، القدس: الجمعية الشرقية الإسرائيلية، ١٩٥٤ م.

٥٠ ـ السمعاني، عبد الكريم بن محمد (ت ٥٦٢ هـ)، **أدب الإملاء والاستملاء**، تحقيق مكس ويسويلر، ليدن، ١٩٥٢.

٥١ ـ السيرافي، الحسن بن عبدالله (ت ٣٦٨ هـ)، **أخبار النحويين البصريين**، تحقيق فريتس كرنكو، باريس، بيروت: المطبعة الكاثوليكية، بلا تاريخ.

٥٢ ـ السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (ت ٩١١ هـ)، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق محمد أحمد جاد المولى وزميلاه، جـ١، الطبعة الأولى، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، بلا تاريخ.

٥٣ ـ أبو شامة، شهاب الدين (٦٦٥ هـ)، **كتاب الروضتين في أخبار الدولتين**، جـ ١، القاهرة: ١٢٨٧ هـ.

٥٤ ـ ابن شداد، بهاء الدين (ت ٦٣٢ هـ)، **النوادر السلطانية والمحاسن اليوسفية**، تحقيق جمال الدين الشيال، الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٤.

٥٥ ـ الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم (ت ٥٤٨ هـ)، **الملل والنحل**، جزءان، تحقيق محمد سيد كيلاني، القاهرة: مكتبة مصطفى الحلبي ١٣٨١ ـ ١٩٦١.

٥٦ ـ الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي (ت ٤٧٦ هـ)، **طبقات الفقهاء**، تحقيق الدكتور إحسان عباس، بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٧٠.

٥٧ ـ الشيزري، عبد الرحمن بن نصر (ت ٥٨٩ هـ)، **نهاية الرتبة في طلب الحسبة**، تحقيق السيد الباز العريني، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٣٦٥ ـ ١٩٤٦.

٥٨ ـ الطهطاوي، رفاعة بن رافع (ت ١٢٩٠ هـ)، **مناهج الألباب المصرية في مباهج الآداب العصرية**، الطبعة الثانية، القاهرة: ١٣٣٠ ـ ١٩١٢.

٥٩ ـ الطوسي، نصر الدين محمد بن محمد بن الحسن (ت ٥٦٧ هـ)، «**آداب المتعلمين**»، تحقيق أحمد عبدالغفور عطار، الطبعة الثانية بيروت، ١٣٨٦ ـ ١٩٦٧.

٦٠ ـ ابن عبد البر، يوسف (ت ٤٦٣ هـ)، **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان، جزءان، الطبعة الثانية، المدينة المنورة: المكتبة السلفية، ١٣٨٨ ـ ١٩٦٨.

٦١ ـ ابن عبد الحكم، أبو محمد عبدالله (ت ٢١٤ هـ)، **سيرة عمر بن عبد العزيز**، تحقيق أحمد عبيد، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٧٣ ـ ١٩٥٤.

٦٢ ـ ابن عساكر، علي بن الحسن (ت ٥٧١ هـ)، **تبيين كذب المفتري فيما نسب إلى الإمام أبي الحسن الأشعري**، دمشق: مكتبة القدسي ١٣٤٧ هـ.

٦٣ ـ العسقلاني، ابن حجر أحمد بن علي (ت ٨٥٢ هـ) **الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة**، جـ ٣، تحقيق محمد سيد جاد الحق، القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٩٦٦.

٦٤ ـ العسكري، الحسن بن عبد الله (ت ٣٨٢ هـ)، **المصون في الأدب**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الكويت: دائرة المطبوعات والنشر، ١٩٦٠.

٦٥ ـ العليمي، مجير الدين عبد الرحمن بن محمد (ت ٩٢٨ هـ)، **المنهج الأحمد في تراجم أصحاب الإمام أحمد**، جـ ١، جـ ٢، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، الطبعة الأولى، القاهرة: المؤسسة السعودية، ١٣٨٣ ـ ١٩٦٣.

٦٦ ـ ابن العماد الحنبلي، عبد الحي (١٠٨٩ هـ)، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**، جـ ٢، جـ ٧، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٧ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، **إحياء علوم الدين**، جـ ١، جـ ٣

القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، بلا تاريخ.
٦٨ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، **الاقتصاد في الاعتقاد**، تقديم الدكتور عادل العوا، الطبعة الأولى، بيروت: دار الأمانة، ١٣٨٨ ـ ١٩٦٩.
٦٩ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، **أيها الولد**، بغداد: نشر الحاج فؤاد الدين السامرائي، ١٣٧٤.
٧٠ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، **التبر المسبوك**، ١٩٦٧.
٧١ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، **المقصد الأسنى شرح أسماء الله الحسنى**، ١٣٨٨، ١٩٦٨.
٧٢ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٥٠ هـ)، **منهاج العابدين**، ١٣٩٢، ١٩٧٢.
٧٣ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، **المنقذ من الضلال**، تعليق محمد جابر، بلا تاريخ.
٧٤ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، **الأدب في الدين**، تعليق محمد جابر، بلا تاريخ.
٧٥ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، الحكمة من مخلوقات الله عز وجل، **الرسائل الفرائد**، ١٣٢٧ هـ.
٧٦ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، **سر العالمين**، ١٩٦٨.
٧٧ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، القسطاس المستقيم، **القصور العوالي من رسائل الإمام الغزالي، بلا تاريخ**.
٧٨ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ) الرسالة اللدنية، **القصور العوالي من رسائل الإمام الغزالي**، بلا تاريخ.
٧٩ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، **إلجام العوام عن الكلام**، **القصور العوالي من رسائل الإمام الغزالي**، بلا تاريخ.
٨٠ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، فيصل التفرقة بين الإسلام والزندقة، **القصور العوالي من رسائل الإمام الغزالي**، بلا تاريخ.
٨١ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ) **ميزان العمل**، بلا تاريخ.
٨٢ ـ الغزالي، أبو حامد محمد (ت ٥٠٥ هـ)، **جواهر القرآن**، بلا تاريخ.
ملاحظة: الكتب من رقم ٦٩ ـ ٧١، تحقيق محمد مصطفى أبو العلا، القاهرة: مكتبة الجندي.
٨٣ ـ الغزي، نجم الدين محمد (ت ١٠٦١)، **الكواكب السائرة بأعيان المئة**

العاشرة، جـ ٢ ، تحقيق الدكتور جبرائيل سليمان جبور، بيروت: الجامعة الأميركية، ١٩٤٩.

٨٤ ـ الفارابي، محمد بن محمد (ت ٣٣٩ هـ)، **إحصاء العلوم**، تحقيق الدكتور عثمان أمين، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٨.

٨٥ ـ ابن الفوطي، عبد الرزاق (ت ٧٢٣ هـ)، **الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المائة السابعة**، تحقيق مصطفى جواد، بغداد: المكتبة العربية، ١٣٥١ هـ.

٨٦ ـ القابسي، علي بن محمد (ت ٤٠٣ هـ)، **أحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، ملحق بكتاب **التربية في الإسلام**، للدكتور أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة: دار المعارف ١٩٦٧.

٨٧ ـ القاضي عياض بن موسى اليحصبي (ت ٥٤٤ هـ)، **الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع**، تحقيق السيد أحمد صقر، الطبعة الأولى، القاهرة: دار التراث، ١٣٨٩ ـ ١٩٧٠.

٨٨ ـ ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم (ت ٢٧٦ هـ)، **عيون الأخبار**، ٤ أجزاء، القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، ١٩٦٣.

٨٩ ـ القفطي، علي بن يوسف (ت ٦٤٦ هـ)، **إخبار العلماء بأخبار الحكماء**، الطبعة الأولى، تحقيق محمد أمين الخانجي، القاهرة: ١٣٢٦ هـ.

٩٠ ـ ابن قيم الجوزية، محمد بن بكر (ت ٧٥١ هـ)، **زاد المعاد في هدي خير العباد**، ٤ أجزاء، القاهرة: المكتبة المصرية، بلا تاريخ.

٩١ ـ الكاندهلوي، محمد يوسف، **حياة الصحابة**، جـ ٤ ، تحقيق نايف العباس وزميله، دمشق: دار العلم، ١٣٨٩ ـ ١٩٦٩.

٩٢ ـ ابن كثير، إسماعيل (ت ٧٧٤ هـ) **تفسير القرآن العظيم**، جـ ١ ، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، بلا تاريخ.

٩٣ ـ ابن كثير، إسماعيل (ت ٧٧٤ هـ)، **البداية والنهاية**، جـ ١٤ ، الطبعة الأولى، بيروت: مكتبة المعارف، مكتبة النصر في الرياض، ١٩٦٦.

٩٤ ـ الماوردي، علي بن محمد (ت ٤٥٠ هـ)، **أدب الدنيا والدين**، تحقيق مصطفى السقا، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٥ ـ ١٩٥٥.

٩٥ ـ المحاسبي، الحارث بن أسد (ت ٢٤٣ هـ)، **الرعاية لحقوق الله**، تحقيق عبد القادر أحمد عطا، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٣٩٠ ـ ١٩٧٠.
٩٦ ـ المحاسبي، الحارث بن أسد (ت ٢٤٣ هـ)، **المسائل في أعمال القلوب والجوارح والمكاسب والعقل**، تحقيق عبد القادر أحمد عطا، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٦٩.
٩٧ ـ المحبي، محمد، **خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر**، القاهرة: ١٢٨٤ هـ.
٩٨ ـ المرادي، السيد محمد خليل، **سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر**، المجلد الأول، بغداد: مكتبة المثنى، بلا تاريخ.
٩٩ ـ ابن مسكويه، أحمد، (ت ٤٢١ هـ)، **تهذيب الأخلاق**، تحقيق قسطنطين زريق، بيروت: الجامعة الأمريكية، ١٩٦٦.
١٠٠ ـ القاضي المغربي، النعمان بن محمد، «الرسالة المذهبة»، **كتاب خمس رسائل إسماعيلية**، تحقيق عارف تامر، دار الإنصاف، ١٣٧٥ ـ ١٩٥٦.
١٠١ ـ ابن النديم، محمد بن إسحق (ت ٣٧٨ هـ)، **الفهرست**، القاهرة: المكتبة التجارية، بلا تاريخ.
١٠٢ ـ أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبدالله (ت ٤٣٠ هـ)، **حلية الأولياء**، جـ ١، ١٣٥١ ـ ١٩٣٢.
١٠٣ ـ أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبدالله (ت ٤٣٠ هـ)، **حلية الأولياء**، جـ ٣، ١٣٥٢ ـ ١٩٣٣.
١٠٤ ـ أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبدالله (ت ٤٣٠ هـ)، **حلية الأولياء**، جـ ٧، ١٣٥٦ ـ ١٩٣٧.
الأجزاء الثلاثة: الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الخانجي ومطبعة السعادة.
١٠٥ ـ النعيمي، عبد القادر بن محمد (٩٢٧ هـ)، **الدارس في تاريخ المدارس**، جـ ١، تحقيق جعفر الحسني؛ دمشق: المجمع العلمي العربي ١٣٦٧ ـ ١٩٤٨.
١٠٦ ـ النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف الدين (ت ٦٧٧ هـ)، **التبيان في آداب حملة القرآن**، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٩ ـ ١٩٦٠.

١٠٧ ـ اليافعي، عبدالله بن أسعد (ت ٧٦٨ هـ)، **مرآة الجنان**، جـ ٤، الطبعة الثانية، بيروت: مؤسسة الأعلمي، ١٣٩٠ ـ ١٩٧٠.

ثالثاً: المراجع:

١ ـ بروكلمان، كارل، **تاريخ الأدب العربي**، ترجمة د. عبد الحليم النجار، جـ ٢، الطبعة الثالثة، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٤.

٢ ـ بركات، محمد فارس، **المرشد إلى آيات القرآن الكريم وكلماته**، دمشق: المكتبة الهاشمية، ١٣٧٧ ـ ١٩٥٧.

٣ ـ البغدادي، إسماعيل باشا، **هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين**، إستانبول: وكالة المعارف، ١٩٥١.

٤ ـ خليفة، حاجي، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، جزءان، إستانبول: وكالة المعارف، ١٣٦٠ ـ ١٩٤١.

٥ ـ دار الكتب المصرية، **فهرس الكتب العربية**، القاهرة.

٦ ـ الزركلي، خير الدين، **الأعلام**، الطبعة الثانية، ١٣٧٤ ـ ١٩٥٤.

٧ ـ سزكين، فؤاد، **تاريخ التراث العربي**، جـ ١، ترجمة الدكتور فهمي أبو الفضل، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ١٩٧١.

٨ ـ طاش كبرى زاده، أحمد بن مصطفى (ت ٩٦٨ هـ)، **مفتاح السعادة ومصباح السيادة**، جـ ١، تحقيق كامل البكري وزميله، القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٩٦٨.

٩ ـ ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، جـ ١٢، بيروت: دار صادر، دار بيروت، ١٣٨٨ ـ ١٩٦٨.

١٠ ـ ونسنك، أ. ي. (ناشر)، **المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي**، ٧ مجلدات، ليدن: الاتحاد الأممي للمجامع العلمية، مكتبة بريل، ١٩٣٧.

رابعاً: الدراسات الحديثة:

١ ـ الأهواني، أحمد فؤاد، **التربية في الإسلام**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٧.

٢ ـ الرافعي، مصطفى صادق، **تاريخ آداب العرب**، جـ ١، تحقيق محمد سعيد العريان، الطبعة الثالثة، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى ١٣٧٣ ـ ١٩٥٣.

٣ ـ رضا، محمد رشيد، **المنار والأزهر**، الطبعة الأولى، القاهرة: مطبعة المنار، ١٣٥٢ هـ.

٤ ـ سرور، جمال الدين، **النفوذ الفاطمي في بلاد الشام والعراق في القرنين الرابع والخامس بعد الهجرة**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٥٩.

٥ ـ سعيد، جودت، **حتى يغيروا ما بأنفسهم**، الطبعة الثانية، ١٣٩٥ ـ ١٩٧٥.

٦ ـ شلبي، أحمد، **تاريخ التربية الإسلامية**، بيروت: دار الكشاف، ١٩٥٤.

٧ ـ طلس، محمد أسعد، **التربية والتعليم في الإسلام**، الطبعة الأولى، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٥٧.

٨ ـ عاشور، سعيد عبد الفتاح، **مصر في عصر دولة المماليك البحرية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٣٧٨ ـ ١٩٥٩ م.

٩ ـ عبد الدايم، عبدالله، **تاريخ التربية**، الطبعة الثانية، دمشق: ١٣٨٥ ـ ١٩٦٥.

١٠ ـ غنيمة، محمد عبد الرحيم، **تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى**، تطوان: معهد مولاي الحسن، ١٩٥٣.

١١ ـ قطب، سيد، **معالم في الطريق**، بيروت: ١٣٨٨ ـ ١٩٦٨.

١٢ ـ قطب، محمد، **منهج التربية الإسلامية**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار القلم، بلا تاريخ.

١٣ ـ الكيلاني، ماجد عرسان، **«نشأة الطريقة القادرية»** رسالة ماجستير مقدمة إلى دائرة التاريخ في الجامعة الأميركية ببيروت، ١٩٧٤.

١٤ ـ الكيلاني ماجد عرسان ، الفكر التربوي عند ابن تيمية، ١٩٨٥ ـ ١٤٠٥.

١٥ ـ متز، آدم، **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة. الطبعة الثانية، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٣٦٦ ـ ١٩٤٧.

١٦ ـ المودودي، أبو الأعلى، **منهج جديد للتربية والتعليم**، الطبعة الأولى، بغداد: دار النذير، ١٣٨١ ـ ١٩٦٢.

١٧ ـ الندوي، أبو الحسن، **رجال الفكر والدعوة في الإسلام**، الطبعة الثالثة الكويت: دار القلم، ١٣٨٩ ـ ١٩٦٩.

١٨ ـ اليونسكو، **نحو عالم الغد** (تقرير المستشارين بشأن المشكلات العالمية الكبرى) باريس: اليونسكو، ١٩٧٦.

خامساً: الدراسات الأجنبية:

I. References:

1. Barzun, J. and Henery F. Graff, **The Modern Researcher,** New York: Harcourt, Brace and World, Inc. 1970.
2. Berg, Harry. D. (ed). **Evaluation in Social Sciences,** Washington: the Thirty - Fifth yearbook of the National Council for the Social Studies. 1965.
3. Bloom, Benjamin S. and Others, **Taxonomy of Educational Objectives,** Handbook 1, New York: David Mackay Co., INC. 15th Printing, 1969.
4. Carter, Good, v. Edit, **Dictionary of Education,** New York: McGraw - Hill book Co. 1973.
5. Dodge, Bayard, **Muslim Education in Medieval Times.** Washington: The Middle East Institute, 1972.
6. Dubos, Rene, **So Human an Animal,** New York: Charles Scribner's sons, 1968.
7. Dubos, Rene, **A God Within,** New York: Charles Scribner's Sons. 1972.
8. Dunn, L.C. and Others, **Race, Science and Society,** Paris: Unesco, 1975.
9. Evans and Neagley, **Hand Book for Effective Supervision of Instruction,** 2nd. ed. New Jersey: Prentice - Hall INC. 1970.
10. Faure, Edgar and Others, **Learning to be,** Paris: Unesco, Ist ed, 1972.
11. Gans, Herbert. J. **Popular Cultures and High Culture,** New York: Basic Books INC. 1974.
12. Geerts, Clifford, **The Interpretation of Cultures** London: Hutchinson and Co., 1975.
13. Goldziher, «Education in the Early history of Islam», **Encyclopeadia of Religion and Ethics,** Edited by James Hastings and Others, vol. 5. New York: Charles Scribner's sons 1962.
14. Gribble, James, **Introduction to Philosophy of Education,** Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1973.
15. Hatch, Elvin. (ed). **Theories of Man and Cultures,** New York: Columbia University Press, 1973.
16. Hersey, Paul and Kenneth H. Blanchard, **Management of Organizational Behavior,** 2nd - ed. New Jersey: Prentice - Hall, 1972.
17. Cockett, H. Carey, **The Critical Method in Historical Researeh Wirting,** Toronto: The Macmillan Co. 1970.
18. Hoffman, Ross, **Tradition and Progress,** with a perfact by Husslein, Milwaukee: The Publishing Co., 1938.
19. Kandel, I.L. «Theories of Education» **Encyclopedia Americana,** vol. 9, New York: American Corporation, 1960.

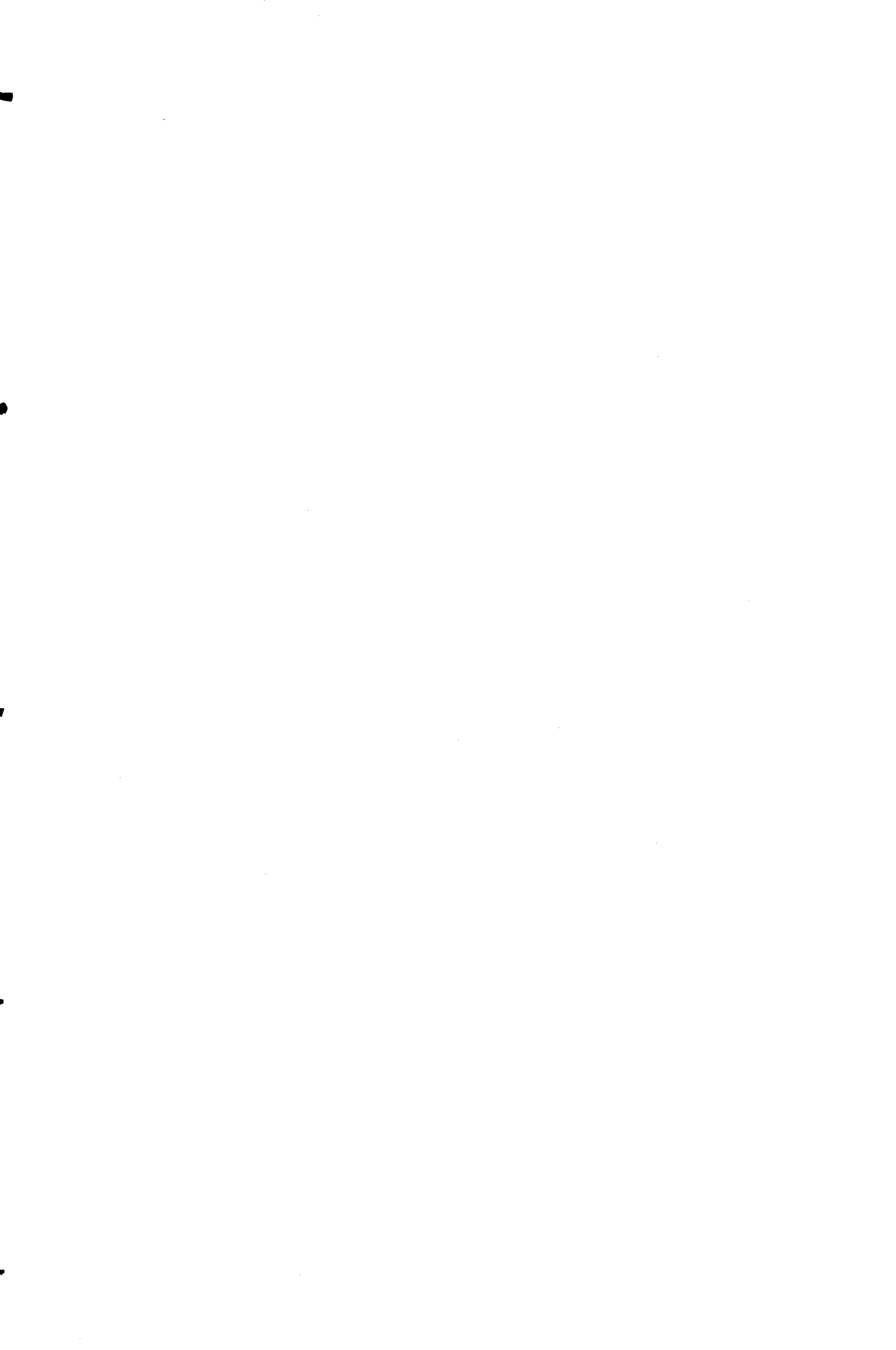
20. Koufmann, Walter, **The Future of Humanities,** New York: Thomas y. Crowell Co. 1977.
21. Kessing, Felix M., **Cultural Anthropology,** New York: 1958.
22. Krishnamurti, J. **Thing on these Things,** New York: Harper and Row. Co. 1970.
23. Leff, Gordon. **History and Social Theory,** New York: Doubleday and Co. 1971.
24. Lovchuk, M. **Philosophical Traditions Today,** (tr.), Moscow: Progress Publishers, 1973.
25. Mackenzie, Norman, (ed.), **A Guide to the Social Sciences,** New York: The New American Library, 1966.
26. Mager, Robert, F. **Preparing Instructional Objectives,** Clifornia: Fearon Publishers, 1965.
27. Maheu, Rene. **Culture in the Contemporary World,** Paris: Unesco 1973.
28. Maslow, Abraham H. **Eupsychian Management,** Ilionois: Richard Irwin, Inc. 1965.
29. Matson, Floyd. W. **Man, Science and Society,** New York: Doubleday and Co. Inc. 1966.
30. Meyerhoff, Hans. (ed.) **The Philosophy of History in our Times,** New York: Doubleday and Co. Inc. 1959.
31. Moore, Wilbert E. **Technology and Social Change;** Chicago: Quadrangle Books, 1972.
32. Murray, Gilbert, **Tradition and Progress,** Boston: Houghton Meffin Co., 1922.
33. Nakosteen, Mehdi, **History of Islamic Origins of Western Education,** Colorado: University of Colorado: Luzac and Co. 1972.
34. Osipov. G. **Sociology,** tr. by Jim Riordan, Moscow: Progress Publishers, 1969.
35. Porshnew, B. **Social Psychology and History,** tr. by Ivan Savin, Moscow: Progress Publishers, 1970.
36. Progress. (Publishers), **Science and Morality,** (tr.) Moscow: 1975.
37. Revel. Jean Francois, **Without Marx of Jesus,** tr. J.F. Bernard, New York: Doubleday and Co., Inc. 1971.
38. Rippa, Alexander, **Education in a Free Society,** 3rd. ed. New York: David Mackay Co., 1976.
39. Schumacher, E.F. **Small is Beautiful,** 3rd. ed. London: Blond and Briggs Ltd. 1974.
40. Sergiovanni, Thomas J. and Fred D. Carver, **The New School Executive; Atheory of Education,** New York: Dodd Mead and Co., 1974.

41. Shostrom, Everett, L. **Man the Manipulator.** New Jersey: Prentice - Hall, Inc. 1968.
42. Tibawi, A.L. **Islamic Education,** London: Luzac and Co., 1972.
43. Toynbee, Arnold. **Civilization on Trial and the World and the West,** Cleveland: The World Publishing Co., 18 the Printing, Aug. 1967.
44. Toffler, Alvin. **Future Shock,** New York: Random house. 1971.
45. Tritton, A.S. **Materials on Muslim Education in the Middle Ages,** London: Luzac and Co., 1975.
46. Turabian, Kate, L. **Amanual for Writers,** Chicago: 1971.
47. Unesco. **Cultural Rights as Human Rights,** Paris: 1970.
48. Unesco. **Education on the Move,** Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1975.
49. Urban and M. Glenny (ed.), **Can We Survive Our Fature?** London: The Bodley Head Ltd. 1972.
50. Wall, W.D. **Constructive Education for Children,** London: Harrap and Co., 1975.
51. Weiner, Myron (ed.) **Modernization: The Dynamics of Growth,** Cambridge, Mass. 1966.
52. Weiz (ed.) **The Contemporary Scene.** 2nd ed. New York: Harper and Row, 1973.
53. Wilson, Glennd. **The Psychology of Conversatism,** London: Academic Press Ltd. 1973.

II. Periodicals:

1. City University, **Journal of the History of Ideas,** vol. XXIII No. 4. New York, 1962.
2. Institute of Scientific Co-operation, **Education,** vol. 5, Germany, 1972.
3. Institute of Scientific Co-operation, **Education,** vol. 6, 1972.
4. Institute of Scientific Co-operation **Education,** vol. 8, 1973.
5. Institute of Scientific Co-operation, **Education,** vol. 10, 1974.
6. Institute of Scientific Co-operation, **Education,** vol. 11, 1975.
7. Institute of Scientific Co-operation, **Education** vol 12, 1975.
8. International Communication Agency, **Dialogue,** «The Religions and Youth», vol. 2. 1969. No. 2.
9. International Communication Agency, **Dialogue,** «Path to Modernization» vol. 5. 1972. No. 3.
10. International Communication Agency, **Dialogue,** «Learning and Teaching» vol. 5. 1972. No. 4.
11. International Communication Agency, **Dialogue,** «Religion, Comunity and Values» vol. 6. 1973, No. 4.

12. International Communication Agency, **Dialogue,** «The Study of Man» vol. 8. 1975. No. 3/4.
13. International Communication Agency, **Dialogue,** «Psychology and Human Nature » vol. 11. 1978. No. 1.
14. Unesco, **Cultures,** «Aspects of Culture in Modern Society», vol. 11. No. 2 - 975.
15. Unesco, **Cultures,** «Culture, Society and economics for a New World», vol. 111. No. 4. 1976.
16. Unesco, **Cultures,** «Islam: The Perenniality of Values», Vol. 4, No. 1, 1977.
17. Unesco, **Impact of Science on Society,** «Potential advances in Man» vol. XX, No. 4. 1970.
18. Unesco, **Impact of Science on Society,** «Bodily Function and Behavior», vol. XXIII, No. 1. 1973.
19. Unesco, **Impact of Science on Society,** «Bodily Function and Behavior», vol. XXIII, No. 3. 1973.
20. Unesco, **International Social Science Journal,** «Futurology» vol. XXI, No. 4. 1969.
21. Unesco, **International Social Science Journal,** «Understanding agression» vol. XXIII. Nn. 1. 1971.
22. Unesco, **International Social Science Journal,** «Youth: a Social Force?» vol. XXIV, No. 8. 1972.
23. Unesco, **International Social Science Journal,** «The Science of Life and Society» vol. XXVI, No. 4. 1974.
24. Unesco, **International Social Science Journal,** «Social Dimensions of Religion» vol. XXIX. No. 2. 1977.
25. Unesco, **International Social Science Journal,** «The Health of Nations» vol. XXIX. No. 3. 1977.



محتويات البحث